

Freie Universität Berlin  
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften  
Institut für Romanische Philologie  
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen  
Wintersemester 2011/2012  
Datum: 31.01.2012

## **Masterarbeit im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP**

**„i think in spanish/ i write in english/ [...] escribo en  
spanglish”<sup>1</sup> –**

**Zum didaktischen Potential zweisprachiger *Chicano*-  
Poesie im Fremdsprachenunterricht Spanisch  
der Sekundarstufe II**

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Katharina Kräling

Eingereicht von:  
Nevena Stamenković  
nev317@zedat.fu-berlin.de

---

<sup>1</sup> Laviera, Tato (2005): „My Graduation Speech”. In: Lori Marie Carlson (Hrsg.): *Red Hot Salsa. Bilingual Poems on Being Young and Latino in the United States*. New York: Henry Holt and Company: 22.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Was <i>Chicano</i>-Poesie mit dem Spanischunterricht der Sekundarstufe II zu tun hat .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Einführung in die <i>Chicano</i>-Poesie .....</b>	<b>5</b>
2.1	Wer sind <i>Chicanos</i> ? .....	6
2.2	<i>Chicano</i> -Poesie: von den Ursprüngen bis zur Gegenwart .....	9
<b>3</b>	<b>Zweisprachigkeit in der <i>Chicano</i>-Poesie.....</b>	<b>15</b>
3.1	Zweisprachigkeit: Begriffsbestimmung und Ausprägungen.....	16
3.2	Funktionen der Zweisprachigkeit .....	19
3.2.1	Politische und soziale Affirmation durch Zweisprachigkeit .....	19
3.2.2	Geschlechtliche Affirmation der <i>Chicanas</i> durch Zweisprachigkeit .....	24
3.2.3	Zweisprachigkeit als Ausdruck einer <i>Borderlands</i> -Identität .....	28
3.2.4	Zweisprachigkeit als Gestaltungsmittel .....	33
3.2.5	Das Wie? und Warum? der Zweisprachigkeit in der <i>Chicano</i> -Poesie – Ein Zwischenfazit .....	35
<b>4</b>	<b>Das didaktische Potential zweisprachiger <i>Chicano</i>- Poesie .....</b>	<b>36</b>
4.1	Warum gerade zweisprachige <i>Chicano</i> -Gedichte? – Zur Frage der Auswahl.....	37
4.2	Interkulturelles Lernen mit zweisprachiger <i>Chicano</i> -Poesie .....	41
4.2.1	Was ist unter interkulturellem Lernen zu verstehen?.....	42
4.2.2	Interkulturelles Lernen mit zweisprachigen <i>Chicano</i> -Gedichten: Warum macht es Sinn? .....	47
4.3	Förderung von <i>Language Awareness</i> mit zweisprachiger <i>Chicano</i> -Poesie .....	53
4.3.1	Was ist unter <i>Language Awareness</i> zu verstehen? .....	54
4.3.2	Warum kann das interkulturelle Lernen nicht auf <i>Language Awareness</i> verzichten? .....	57
4.3.3	Warum und wie ist <i>Language Awareness</i> anhand zweisprachiger <i>Chicano</i> -Gedichte zu fördern?.....	60
<b>5</b>	<b>Methodische Hinweise zur Nutzung zweisprachiger <i>Chicano</i>-Poesie im Spanischunterricht.....</b>	<b>66</b>
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>94</b>

# 1 Was *Chicano*-Poesie mit dem Spanischunterricht der Sekundarstufe II zu tun hat

Der Titel dieser Arbeit enthält Zeilen aus dem Gedicht „My Graduation Speech“ von Tato Laviera (2005: 22f.), einem puertoricanischen Dichter aus den USA: „i think in spanish/ i write in english/ [...] tengo las venas aculturadas/ escribo en spanglish.“ Sie spiegeln eine Erfahrung wider, die vielen lateinamerikanisch stämmigen Dichtern in den USA gemeinsam ist, auch der Dichtergruppe, die hier *Chicanos*<sup>2</sup> genannt werden. Vorläufig können unter *Chicanos* aus Mexiko stammende Dichter verstanden werden, die in den USA leben. Das Leben zwischen und mit zwei verschiedenen Kulturen und Sprachen ist von zentraler Bedeutung für das dichterische Schaffen der *Chicanos* und resultiert in der zweisprachigen Gestaltung ihrer Gedichte (vgl. Keller/Keller, 1994: 165). Dass die Auswahl der Sprache auch immer etwas mit der Frage nach der kulturellen Zugehörigkeit der Dichter zu tun hat, ist bereits an den oben zitierten Zeilen zu sehen. So hat für diesen Dichter die Entscheidung, in „spanglish“ zu schreiben, damit zu tun, dass sich seine „Venien“ an den Zustand der Multikulturalität adaptiert haben. „Spanglish“ erscheint als eine Fusion zwischen dem Spanischen, der Sprache, in der er denkt, und dem Englischen, der Sprache, in der er schreibt.

Diese Tendenz der Zuordnung des Spanischen und Englischen zu ganz unterschiedlichen Domänen – Spanisch als Sprache des Inneren, der Intimität und Englisch als Sprache der Außenwelt – ist in vielen *Chicano*-Gedichten zu beobachten. Wie erfolgt diese Zuordnung und warum werden den Sprachen ganz spezifische Domänen zugeschrieben? Welche Rolle spielen dabei die Einstellungen des lyrischen Ichs gegenüber den beiden Sprachen und damit auch gegenüber den beiden Kulturen? Schon diese kurzen zweisprachigen Zeilen bringen uns dazu, über das Verhältnis von Sprache und Kultur nachzudenken und genau darin liegt das didaktische Potential dieser Poesie für den Fremdsprachenunterricht<sup>3</sup> Spanisch. Spanisch wird von Menschen gesprochen, für die die Auseinandersetzung mit Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit ein grundlegendes Element ihrer Existenz darstellt. Es könnte an die vielen Einwohner Lateinamerikas gedacht werden, deren Mischidentität aus der Begegnung europäischer und indige-

---

<sup>2</sup> In Aussagen, die sich allgemein auf diese und alle weiteren Personengruppen beziehen, werden der besseren Lesbarkeit halber nur maskuline Formen dieser benutzt. Dabei wird gleichwertig auf männliche und weibliche Repräsentanten verwiesen.

<sup>3</sup> Im Folgenden wird der Begriff „Fremdsprachenunterricht“ mit FSU abgekürzt.

ner Völker resultiert, oder aber auch an die Vielsprachigkeit Spaniens, wo das Kastilische parallel zum Galizischen, Baskischen oder Katalanischen gesprochen wird. Sich mit Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen erscheint aber nicht nur deshalb wichtig, weil sie ein zentrales Charakteristikum der Zielgesellschaften ist, sondern auch weil sich Mehrsprachigkeit zu einem wichtigen Phänomen unserer eigenen Gesellschaft und mittlerweile zu einem globalen Phänomen entwickelt hat.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist vor allem eine politische Forderung, die auch in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* ihre Erwähnung findet. Laut diesem Dokument sollen „die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler“ so ausgebildet werden, dass sie zum „Handeln in mehrsprachigen Situationen“ fähig werden (KMK, 2003: 7).<sup>4</sup> Mehrsprachigkeit umfasst also nicht nur den bloßen kommunikativen Gebrauch mehrerer Fremdsprachen, sondern auch die Ausbildung interkultureller Kompetenzen. Dies entspricht dem Mehrsprachigkeitskonzept des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, einem vom Europarat herausgegebenen Dokument, an dem sich die Bildungsstandards maßgeblich orientieren (vgl. KMK, 2003: 6):

Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen (Europarat, 2001: 51, Hervorhebungen im Original).

Allerdings treten die Ausbildung von „interkulturellen Fertigkeiten“ und „interkulturellem Bewusstsein“ in diesem Dokument eher als Begleiterscheinungen des Sprachenlernens auf und werden nicht in die Kompetenzskalen aufgenommen, so dass das Mehrsprachigkeitskonzept einseitig auf ein sprachliches Kompetenzmodell reduziert zu sein scheint. Genau diese Ausklammerung des interkulturellen Lernens sowie die Vernachlässigung der Rolle mehrsprachiger literari-

---

<sup>4</sup> Die Bildungsstandards gelten zwar bislang nur für die erste Fremdsprache, d.h. nicht für Spanisch, aber sie sind auch für den Unterricht der zweiten und dritten Fremdsprache vom großen Einfluss, weil sie das gemeinsame Kompetenzniveau nach der 10. Klasse auf B1 festsetzen (vgl. KMK, 2003: 7) und als Grundlage für die Entwicklung der kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne dienen (vgl. Caspari, 2008: 19).

scher Texte „bei der Herausbildung einer plurikulturellen Identität“ kritisiert Burwitz-Melzer (2004: 23). Die Bildungsstandards erwähnen zwar die Arbeit mit literarischen Texten als Beitrag zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit (vgl. KMK, 2003: 8), aber vom Einsatz mehrsprachiger Texte im FSU ist hier nicht die Rede. Auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik scheinen diese Texte größtenteils unberücksichtigt geblieben zu sein.

Es lässt sich ein Forschungsdefizit ausmachen, was eine systematische Untersuchung des Potentials von zwei- oder mehrsprachigen Texten für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im FSU anbelangt. In der Französischdidaktik finden sich vereinzelte Studien zum Einsatz von französisch-englischen Jugendbüchern (vgl. Caspari, 2004a und De Florio-Hansen, 2002). Aus dem Bereich der Englischdidaktik sind die deutsch-englischen Jugendromane von O'Sullivan und Rösler aus den 1980er Jahren zu erwähnen, zu denen aber außer der Arbeit von Gnutzmann (2000) keine weiteren didaktischen Untersuchungen gefunden werden konnten, sowie die zweisprachige Lektüre *Love Takes a Detour/ Liebe auf Umwegen* von Christine Spindler und die dazu veröffentlichte Unterrichtseinheit von Karbe (2007). Ansätze einer didaktischen Auseinandersetzung mit Mischtexten im Hinblick auf das interkulturelle Lernen finden sich bei Delanoy (2006), der exemplarisch auch das Potential zweisprachiger *Chicano*-Poesie für die Ausbildung einer *Transcultural Awareness* betrachtet. In der Spanischdidaktik habe ich trotz zweier Anfragen an das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (Marburg) keine systematischen Untersuchungen gefunden, die sich mit dem Potential literarischer Mischtexte für den FSU Spanisch beschäftigen. Viel mehr als die Fremdsprachendidaktik scheint sich die Didaktik der Migrantenliteratur im Bereich des Deutschen als Zweitsprache mit dem Einsatz von Mischtexten zur Förderung des interkulturellen Lernens auseinandergesetzt zu haben (vgl. z.B. Rösch, 1995 und Luchtenberg, 2001).

Trotz des klaren Forschungsdefizits lässt sich aber sehr wohl ein Interesse an der Untersuchung des didaktischen Potentials von mehrsprachigen Texten beobachten. Gerade in den letzten Jahren ist dieses Interesse auch im Rahmen der auf die Fremdsprache Spanisch ausgerichteten Mehrsprachigkeitsdidaktik stark gewachsen. Dass es sich um ein Thema von höchster Aktualität und Forschungsrelevanz handelt, zeigen die Arbeiten von Leitzke-Ungerer (2008) und Abendroth-Timmer/Fäcke (2011). Es handelt sich um zwei Lehrwerksanalysen spanischer Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe, wobei sich Abendroth-

Timmer/Fäcke (2001) besonders auf den Stellenwert, den migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken einnimmt, konzentrieren. Leitzke-Ungerer (2011) stellt anhand der zum Teil zweisprachigen Filme *Babel* und *Spanglish* exemplarisch dar, wie die Kontaktsituation Mexiko/USA im kompetenzorientierten Spanischunterricht zum Thema gemacht werden könnte. Was allen diesen Arbeiten gemeinsam ist, ist dass sie das Potential mehrsprachiger Texte vor allem im Hinblick auf die Förderung des interkulturellen Lernens<sup>5</sup> sehen (vgl. Caspari, 2004a: 9f., Delanoy, 2006, Leitzke-Ungerer, 2011: 162-165, Rösch, 1995), aber auch im Sinne der Entwicklung einer *Language Awareness*<sup>6</sup> (vgl. Abendroth-Timmer/Fäcke, 2011: 46, Gnutzmann, 2000, Leitzke-Ungerer, 2008).

Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit, das didaktische Potential zweisprachiger *Chicano*-Poesie für den FSU Spanisch zu untersuchen, lässt sich mehrfach begründen. Zunächst einmal ist ein klares Forschungsdefizit im Bereich der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf dieses Thema auszumachen, das andererseits von einem wachsenden Interesse am Potential von Sprachmischung für den FSU begleitet wird. Des Weiteren sprechen auch sprachenpolitische und sprachendidaktische Aspekte für den Einsatz der Mischtexte im FSU. Die Arbeit mit diesen Texten soll einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit leisten (sprachenpolitisch) und sie mit Mehrkulturalität in Verbindung bringen, indem die gleichzeitige Förderung von IKL und LA angebahnt wird (sprachendidaktisch).

Dieses Vorhaben wird in zwei Schritten realisiert. Nach einer allgemeinen Einführung in die *Chicano*-Poesie sollen zunächst im Rahmen einer literaturwissenschaftlichen Analyse die unterschiedlichen Formen und Funktionen der Zweisprachigkeit in der *Chicano*-Poesie exemplarisch untersucht werden, um anschließend ihr didaktisches Potential im Hinblick auf die Förderung des IKL und der LA herausarbeiten zu können. Die Arbeit folgt einer hermeneutischen Vorgehensweise. Die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung wird anhand von dreizehn exemplarisch ausgewählten Gedichten vorgenommen, die aus unterschiedlichen Epochen stammen und sich auch in ihrer thematischen und formalen Gestaltung deutlich voneinander unterscheiden. Damit ist diese Analyse in die Breite angelegt, d.h. sie soll einen breiten Einblick in unterschiedliche Formen und Funktionen der Zweisprachigkeit ermöglichen. Die Gedichte, aber auch andere Primärtexte, wie z.B. Interviewausschnitte oder von *Chicano*-Dichtern ver-

---

<sup>5</sup> Der Begriff „interkulturelles Lernen“ wird im Folgenden mit IKL abgekürzt.

<sup>6</sup> Für den Begriff „*Language Awareness*“ wird im Folgenden die Abkürzung LA verwendet.

fasste Essays, werden auf der Basis von Forschungsliteratur analysiert und mit ihr in Verbindung gesetzt. Es werden keine vollständigen Gedichte, sondern lediglich sehr kurze Ausschnitte zitiert<sup>7</sup>. Bei der Auswahl der Gedichte wurde nicht nur auf thematische und formale Aspekte ihrer zweisprachigen Gestaltung geachtet, sondern auch darauf, dass sie zu einem größeren Teil in Spanisch und nicht in Englisch verfasst sind, da ihre Eignung für den Spanischunterricht untersucht werden soll. Im zweiten Teil der Arbeit wird nacheinander begründet, warum sich besonders die zweisprachigen *Chicano*-Gedichte für die Förderung des IKL und der LA eignen<sup>8</sup>. Die Auseinandersetzung mit dem IKL und der LA erfolgt zunächst aus einer theoretischen Perspektive, indem einige wichtige konzeptuelle Vorstellungen und Modelle aus der Fremdsprachendidaktik erläutert werden und ihre Eignung für die Arbeit mit der zweisprachigen Poesie untersucht wird. Das IKL und die LA werden hier als zwei Ansätze verstanden, die miteinander eng im Zusammenhang stehen, was vor dem Hintergrund eines ausgewählten *Chicano*-Gedichtes begründet wird. Schließlich soll die Arbeit im letzten Abschnitt auch methodische Hinweise für den Umgang mit dieser Poesie im FSU liefern, wobei ich mich hier aufgrund der begrenzten Länge der Arbeit auf das Erläutern von Aufgabentypen und nicht von konkreten Unterrichtsvorschlägen beschränken werde.

## 2 Einführung in die *Chicano*-Poesie

Eine Annäherung an die spezifischen Merkmale der *Chicano*-Poesie und ihre Entwicklung ist nur dann möglich, wenn zunächst geklärt wird, welches Verständnis vom Begriff *Chicano* dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Außerdem sollen im folgenden Kapitel auch die historischen und die soziopolitischen Rahmenbedingungen dargelegt werden, die von maßgeblichem Einfluss für das Schaffen der *Chicano*-Dichter waren bzw. immer noch sind. Somit sind sie auch ein wichtiger Ausgangspunkt für das Verstehen ihrer Poesie.

---

<sup>7</sup> Im Anhang ist ein Verzeichnis aller in der Arbeit zitierten Gedichte zu finden, in dem sie in ihrer ganzen Länge gelesen werden können (S. 74-93).

<sup>8</sup> Ich werde dabei lediglich auf solche zweisprachigen *Chicano*-Gedichte ausführlicher eingehen, die sich meiner Meinung nach besonders gut für den schulischen FSU Spanisch eignen.

## 2.1 Wer sind *Chicanos*?

Dieser ursprünglich pejorativ gebrauchte und zur Zeit der Bürgerrechtsbewegung von *Chicanos* zur Markierung ihrer kulturellen Identität übernommene Begriff hat zahlreiche Definitionen. In Anlehnung an Martín-Rodríguez (1995) wird er in dieser Arbeit verwendet, um im Südwesten der USA lebende Personen mexikanischer Abstammung zu bezeichnen, für die die ständige Auseinandersetzung mit der mexikanischen und der anglo-amerikanischen Realität eine substantielle Lebenserfahrung ausmacht. Unter *Chicanos* verstehe ich daher sowohl Immigranten mexikanischer Abstammung als auch in den USA geborene Personen mexikanischen Ursprungs. Die absichtlich weit gefasste Definition erlaubt es, eine Bandbreite an *Chicano*-Erfahrungen und ihre Manifestationen in der Poesie zu berücksichtigen. Dieser Begriff, der sich von der spanischen Bezeichnung für Mexikaner (*mexicano*) ableitet (vgl. Amastae, 1992: 210), verweist auf die Andersartigkeit der durch ihn bezeichneten Personen. Nach Amastae (1992: 210) wurde die Bezeichnung *Chicano* ursprünglich benutzt, um die neu hinzugezogenen mexikanischen Immigranten von den bereits länger in den USA lebenden Mexikanern abzugrenzen (*chicano* vs. *mexicano*). Der Begriff dient in diesem Sinne einer doppelten Abgrenzung der *Chicanos*, einmal im Hinblick auf die US-amerikanische Bevölkerung, aber auch im Hinblick auf die in den USA bereits niedergelassenen Mexikaner. Dass der Begriff *Chicano* mit Andersartigkeit oder Verschiedenheit assoziiert wird, rührt auch daher, dass er eine Kulturmischung impliziert. *Chicanos* sind keine US-Amerikaner, aber auch keine Mexikaner, sie nehmen am Leben beider Gesellschaften teil, grenzen sich aber gerade durch diese Erfahrung von den beiden ab. Das Leben mit zwei Kulturen und mit verschiedenen Sprachen ist zentral für das Selbstverständnis der *Chicanos*, die als Bevölkerungsgruppe aus mehreren sich in der Geschichte wiederholenden Kulturbegegnungen erwachsen. Das Konzept „*mestizaje*“ ist nach Candelaria (1986: 3) und Martín-Rodríguez (1994: 109) ein zentrales Element der *Chicano*-Erfahrung. Dieser Begriff bezeichnet, so Candelaria (1986: 34), eine hybride Identität, die aus der Begegnung indigener und europäischer Völker resultiert. Die Kontakte zwischen verschiedensten indigenen Populationen und europäischen Kolonialisten beginnen mit der Gründung erster europäischer Kolonien im



heutigen Südwesten der USA im elften Jahrhundert.<sup>9</sup> Die ersten Siedlungen wurden von spanischen Kolonialisten gegründet, später auch von englischen, irischen und deutschen Immigranten. Die Multikulturalität, als eines der wichtigsten Charakteristika der US-Gesellschaft, geht auf diese Zeit zurück (vgl. Carro-Klingholz, 2006: 83). Die Gründung der USA in 1776 markierte den Beginn der Vorherrschaft der europäischen Bevölkerung über indo-amerikanische bzw. afrikanische Gruppen, die auch zur Einführung des Englischen als Nationalsprache führte. Die im neunzehnten Jahrhundert beginnende angelsächsische Expansion auf nördliche Gebiete des damaligen Mexikos führte zum Ausbruch des mexikanisch-amerikanischen Kriegs und zu blutigen Angriffen gegen die mexikanische Bevölkerung. Mit dem Abschluss des Friedensvertrags von *Guadalupe Hidalgo* (1848) annektierten die USA 45% des mexikanischen Territoriums, das u.a. den heutigen Staaten Kalifornien, Arizona, Neu-Mexiko, Nevada und Texas entspricht. Infolge der mexikanischen Revolution und des Zweiten Weltkriegs zogen mexikanische Arbeitskräfte vermehrt in die USA ein. Die Immigranten arbeiteten unter sehr schlechten Bedingungen und für eine magere Bezahlung primär im Bereich der Landwirtschaft, der Textilindustrie, als Bergarbeiter oder Aushilfskräfte in Haushalten. Es war diese Situation der Ausbeutung und der sozialen Marginalisierung, die zur Initiierung der Bürgerrechtsbewegung (*Movimiento Chicano*) führte. Wie Martín-Rodríguez (1995: 24) betont, ist diese Bewegung kein durch eine einheitliche Führung organisierter Versuch, die Rechte der *Chicanos* zu verteidigen, sondern vielmehr eine progressive Bewusstseinsgewinnung, die zu einer höheren politischen und ökonomischen Partizipation der *Chicanos* am gesellschaftlichen Leben der USA führen sollte. Als Schlüsselmoment der Bewegung wird der Streik der Landarbeiter in Delano, Kalifornien (1965) angesehen, dem mehrere andere Protestorganisationen im ganzen Land folgten. Diese wurden von verschiedenen Gewerkschafts- und Studentenführern ins Leben gerufen und unterschieden sich sehr stark in ihren Ideologien und Methoden (vgl. auch Candelaria, 1986: 8-10).

Heute ist der Kontakt zwischen der US-amerikanischen und der mexikanischen Kultur intensiver denn je. Die massive Zuwanderung mexikanischer Bevölkerung in die USA ist ein Phänomen von größter Aktualität. Die vom Population Reference Bureau (Saenz, 2010) veröffentlichten Berechnungen zeigen deutlich, dass

---

<sup>9</sup> Der folgende Überblick über die historischen Hintergründe der *Chicanos* erfolgt in Anlehnung an Martín-Rodríguez (1995).

die hispanoamerikanische Bevölkerung, d.h. alle Zuwanderer aus der Karibik sowie Mittel- und Lateinamerika, zurzeit die am schnellsten wachsende Minderheit in den USA ist. Ihre Anzahl erreichte im Jahr 2009 eine Zahl von 48,4 Millionen. Das entspricht fast einem Sechstel der gesamten US-Population<sup>10</sup>. Ungefähr zwei Drittel dieser Minderheit machen die mexikanisch stämmigen Personen aus. Sie sind oft auch diejenigen, die den niedrigsten sozioökonomischen Status aufweisen, insbesondere wenn es sich um außerhalb der USA geborene Personen handelt. Laut Saenz (2010: 4) sind 57% der nicht innerhalb der USA geborenen mexikanischen Bevölkerung nicht krankenversichert, sie verfügen über niedrigste Bildungsabschlüsse und zählen zu den hispanoamerikanischen Immigranten mit den höchsten Arbeitslosen- und Armutsquoten. Ein Grund für die niedrigen Bildungsabschlüsse könnte die schulische Diskriminierung sein, die spanischsprachige *Chicano*-Kinder aufgrund ihrer mangelnden Englischkenntnisse erfahren. So werden sie oft stigmatisierend als „educationally disadvantaged“ oder „limited-English proficient“ bezeichnet (Galindo, 1995: 88). Aus Angst, ihren Kindern könnte so eine Diskriminierung widerfahren, entscheiden sich viele Eltern dazu, so Galindo (1995: 87f.), ihnen das Spanische gar nicht erst beibringen zu wollen.

Bereits dieser kurze Abriss der historischen und soziopolitischen Hintergründe der Einwanderung von *Chicanos* in die USA macht deutlich, dass gesellschaftliche Ausgrenzung und territoriale Entwurzelung sowie Bemühungen um bessere Lebensbedingungen und eine gemeinsame kulturelle Identität zu essentiellen Erfahrungen zahlreicher *Chicano*-Generationen gehören. So betont Pérez-Torres (1995: 8):

Be it a result of the disposessions [...] or of the displacements caused by continued immigration and economic exploitation, Chicano cultural identity emerges from a keen historical consciousness.

---

<sup>10</sup> Es soll daran erinnert werden, dass diese Ziffer nur eine ungefähre Vorstellung davon geben kann, wie viele hispanoamerikanische Immigranten tatsächlich in den USA leben, zumal sehr viele illegale Immigranten nicht in den Berechnungen berücksichtigt werden können. In einem Bericht des Pew Hispanic Centers (Passel, 2005: 1) wird die Anzahl der in 2005 illegal lebenden Mexikaner auf mehr als 6 Millionen geschätzt. Heute können wir mit einer viel höheren Zahl rechnen.

## 2.2 *Chicano*-Poesie: von den Ursprüngen bis zur Gegenwart

Genauso komplex wie die Frage nach der genauen Bedeutung des Begriffes *Chicano* ist auch die Frage, ab wann von einer *Chicano*-Literatur gesprochen werden kann und was darunter zu verstehen ist. Sowohl Lomelí (1994) als auch Carro-Klingholz (2006) gehen davon aus, dass das literarische Schaffen der *Chicanos* mit der Bürgerrechtsbewegung am Anfang der 1960er Jahre einen wichtigen Wendepunkt erlebt. Wird heute von zeitgenössischer *Chicano*-Literatur gesprochen, so sei laut Lomelí (1994) die Literatur gemeint, die ab dem Jahre 1959 geschrieben wurde. Selbstverständlich haben *Chicano*-Autoren auch vor diesem Datum Werke verfasst. Sie blieben aber, in Worten dieses Autors, nur „a silent act of creativity within an Anglo-American vacuum“ (Lomelí, 1994: 86)<sup>11</sup>.

Dass die literarischen Produkte der *Chicanos* oft nur einem sehr begrenzten Publikum bekannt waren und von der US-Öffentlichkeit nicht beachtet wurden, könnte mehrere Gründe haben. Dies könnte einerseits mit den negativen und oft zur Diskriminierung führenden Einstellungen der US-Öffentlichkeit gegenüber Personen mexikanischer Abstammung zu tun haben. Andererseits kann vor der Bürgerrechtsbewegung aber auch von keinem gemeinsamen *Chicano*-Bewusstsein gesprochen werden. Der Begriff *Chicano* wurde erst in den 1960er Jahren als gemeinsame politische Bezeichnung eingeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es mexikanisch stämmige Personen in Texas, Chicago, Kansas oder Kalifornien, aber nicht *die Chicanos*. Deshalb kann das literarische Schaffen der *Chicanos* laut Lomelí (1994: 86) vor diesem Ereignis auch nicht als systematisch produziert oder gar bewusst organisiert charakterisiert werden. Für diesen Autor findet die *Chicano*-Literatur erst in den 1970er Jahren einen Eingang in die internationale literarische Gemeinschaft.

Ab den 1970er Jahren werden Versuche ihrer Klassifizierung vorgenommen, Publikationen von bekannten Verlagen übernommen und Chicano Studies-Fachbereiche an den US-Universitäten etabliert. Diese Rahmenbedingungen bilden die Grundlage für das Verständnis eines der wichtigsten Charakteristika der gesamten literarischen Produktion der *Chicanos* und insbesondere der *Chicano*-Poesie – ihrer Selbstreferentialität (Martín-Rodríguez, 1994). So behauptet Martín-Rodríguez (1994: 110): „There exists a clear desire to establish the valid-

---

<sup>11</sup> Für eine Übersicht über verschiedene Epochen der *Chicano*-Literatur, die auch solche Werke berücksichtigt, die vor den 1960er Jahren entstanden sind, siehe Carro-Klingholz (2006: 84) und Martín-Rodríguez (1995: 31).

ity of an experience that has been negated and stereotyped by the dominant culture in the United States“. Die literarischen Werke dieser Autoren tragen zur Schaffung einer (kollektiven) Identität bei und validieren ihre Existenz gleichzeitig als einen künstlerischen Ausdruck dieser. Poesie könnte in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Rolle spielen, da sie eher noch als andere literarische Gattungen selbstreferentiell ist. Besonders Dichter sind auf Gestaltungsmittel, wie rhetorische Figuren, Rhythmus, Reim etc., angewiesen, um einen Inhalt in sehr verdichteter Form zur Geltung zu bringen. Die formalen Merkmale eines Gedichtes, und dazu zähle ich auch die Auswahl der Sprache, verweisen auf ihren Schaffungsprozess und werfen Fragen nach ihrer Funktion auf. Warum wurde das Gedicht so verfasst oder auf welches ästhetische Konzept lässt die Gestaltung des Gedichtes schließen? Wenn von Identitätssuche im Zusammenhang mit *Chicano*-Poesie die Rede ist, dann ist sie einmal ein wichtiger thematischer Aspekt. Die Gedichte selbst können aber auch als Beispiele für einzelne Etappen der Suche nach einer eigenständigen Identität der *Chicano*-Poesie, bzw. einer *Chicano*-Poetik, angesehen werden. Je nach historischen und sozio-politischen Umständen haben sich auch die ästhetischen Konzepte der *Chicano*-Dichter und damit auch die Vorstellung davon, was Poesie ist und was sie zeigen oder erreichen soll, stark geändert.

Die im Folgenden kurz skizzierte Entwicklung der *Chicano*-Poesie folgt der Frage, wie sich diese ästhetischen Konzepte im Laufe der letzten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts verändert haben und welche Konsequenzen sich für die thematische und formale Gestaltung der Poesie daraus ergeben haben. Die Übersicht über einzelne Etappen der *Chicano*-Poesie, die im Folgenden dargelegt wird, ist keine chronologisch strikte Aufteilung, d.h. dass die Tendenzen, die als charakteristisch für eine bestimmte Epoche bezeichnet werden, auch in der Poesie anderer Epochen vertreten sein können. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist lediglich eine Hilfestellung für den Leser, die später zu analysierenden Gedichte besser einordnen zu können. Ich orientiere mich im Folgenden stark an Lomelí (1994) und Martín-Rodríguez (1994)<sup>12</sup>. Wichtige Monographien zur *Chicano*-Poesie, auf die Bezug genommen wird, sind neben Aufsätzen und kleineren Arbeiten die Pionierwerke von Bruce-Novoa (1982) und Candelaria (1986) sowie die vergleichsweise aktuelleren Arbeiten von Pérez-

---

<sup>12</sup> Für eine detaillierte und klare alternative Klassifizierung der *Chicano*-Poesie, die sehr stark chronologisch aufgebaut ist, siehe Candelaria (1986). Dieses Werk berücksichtigt aber aufgrund seines Veröffentlichungsdatums nicht die *Chicano*-Poesie der 1990er Jahre.

Torres (1995) und Arteaga (1997). Es sei hier angemerkt, dass die *Chicano*-Literatur im Allgemeinen und insbesondere die *Chicano*-Poesie, wohl aufgrund der sehr lang andauernden Isolierung, bisher nur sehr wenig und erst relativ spät in Deutschland rezipiert wurden. In Deutschland publizierte Monographien, wie die von Dieter Herms (1990), aber auch deutschsprachige Anthologien der *Chicano*-Poesie, wie die 1994 von Bus und Castillo herausgegebene, sind sehr selten zu finden.<sup>13</sup>

### *Poesie der Bürgerrechtsbewegung (1960er-1970er Jahre)*

Die erste wichtige Etappe ist die Poesie der Bürgerrechtsbewegung, die maßgeblich die 1960er Jahre prägt. Die meisten Dichter sind den politischen Idealen der Bewegung verpflichtet und ihre Poesie verstehen sie als ein Instrument, um diese Ideale zu verwirklichen. Die Poesie hat hier keine ästhetische, sondern in erster Linie eine soziale Funktion zu erfüllen. Sie ist didaktisch und oft moralisierend. Die Dichter verfolgen zweierlei Ziele. Einerseits begreifen sie sich als „eine Stimme aus dem Volke“, d.h. sie zeigen Solidarität mit der schlechten sozioökonomischen Lage der *Chicanos* und sprechen diese in ihren Gedichten an. Andererseits sind sie auch „educators of the masses“ (Martín-Rodríguez, 1994: 111). Ihre Poesie soll also auch über das reiche kulturelle Erbe der *Chicanos* aufklären, um die gemeinsame Identität zu stärken und somit die Voraussetzungen für eine Auflehnung gegen die dominante US-Kultur zu schaffen.

Die Gestaltung der Gedichte erfolgt im Einklang mit diesem Vorhaben. Sie werden oft öffentlich vorgetragen und sollen einfach zu behalten sein. Deshalb zeichnen sie sich durch Repetitionen, strikte Reimschemata, einen klaren Rhythmus, eine sehr eindringliche und deklamatorische Sprache und einen eher prosaischen Stil aus. Die *Chicano*-Dichter dieser Zeit greifen auf schnell zu identifizierende, sich wiederholende Motive zurück. Immer wiederkehrend sind *barrio* (Kiez, Viertel) oder *raza*, die auf eine lokal geteilte Realität verweisen. Eine besonders einflussreiche Metapher, die sehr deutlich den vorhin erwähnten Wunsch der *Chicanos* nach territorialer Abgrenzung illustriert, ist die des *Aztlán*, einer

---

<sup>13</sup> Für den Bereich der *Chicana*-Literatur, d.h. der Literatur, die von *Chicana*-Autorinnen verfasst wurde, sind zahlreiche deutschsprachige Beiträge von Karin Ika zu finden, z.B. die 2000 veröffentlichte Monographie *Die zeitgenössische Chicana-Literatur*.

symbolischen Heimat aller *Chicanos*.<sup>14</sup> Diese Metapher hat eine herausragende Bedeutung für das Schaffen eines gemeinsamen *Chicano*-Bewusstseins (vgl. Lomelí, 1994: 113f.). Besonders prägend ist dieses Konzept für die Poesie von Alberto Baltazar Urista Heredia, kurz Alurista, einem der wichtigsten Vertreter der Poesie der 1960er Jahre.<sup>15</sup> Von seinen acht bisher veröffentlichten Gedichtbänden ist vor allem den ersten beiden (*Florícanto en Aztlán*, 1971 sowie *Nationchild Plumaroja*, 1972) ein großer Anteil zweisprachiger *Chicano*-Poesie zu verdanken. Alurista trägt in entscheidender Weise dazu bei, die poetische Sprache der *Chicanos* zu erweitern, indem er das Spanische und das Englische in seinen Gedichten kombiniert, aber auch indem er in seine Poesie Konzepte oder Symbole aus den Sprachen der Maya und Azteken-Kulturen integriert (vgl. Candelaria, 1986: 80)<sup>16</sup>. Sie dienen vermutlich als Verweise auf den gemeinsamen kulturellen Ursprung der *Chicanos* und schaffen so ein Gefühl gemeinsamer Identität.

#### *Suche nach einer eigenständigen Chicano-Poetik (1970er-1980er Jahre)*

Das Verständnis von Poesie als ein Instrument mit politischer und sozialer Funktion wird in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre durch ein anderes abgelöst. Die Poesie ist nicht mehr einem gemeinsamen Ideal verpflichtet, sondern diversen ästhetischen Konzepten und individuell unterschiedlichen Auffassungen, wie Poesie geschrieben werden soll. Der Schreibprozess und die Schreibtechnik gewinnen an Bedeutung, da Poesie nicht mehr zweckorientiert ist, sondern als Ausdruck eines sich neu entwickelnden ästhetischen Bewusstseins begriffen wird. Die Poesie betont nicht mehr das Gemeinsame aller *Chicanos*, sondern das Individuelle und das Intime. Sie will nicht mehr nur moralisieren, sondern auch problematisieren. Die persönliche Erfahrung des *Chicano*-Alltags steht im Vordergrund, wie z.B. bei Gary Soto, oder aber auch die Frage nach der Rolle der *Chicano*-Frau, so beispielsweise in der Poesie von Bernice Zamora und Lorna Dee Cervantes, die feministische Sichtweisen und erotische Elemente in ihre Dich-

---

<sup>14</sup> *Aztlán* ist nach einer Legende die Heimat aller *Chicanos*, zu welcher ihre Nachkommen in der Ära des *Quinto Sol*, d.h. in der heutigen Zeit, zurückkehren sollten. Territorial entspricht es ungefähr dem heutigen Südwesten der USA (vgl. Lomelí, 1994: 113, Pérez-Torres, 1995: 57f.).

<sup>15</sup> Eine Übersicht über weitere wichtige Vertreter dieser Epoche sowie ihre wichtigsten Werke ist in Lomelí (1994: 89-95) zu finden.

<sup>16</sup> Ein Beispiel hierfür ist das Wort *florícanto* (geblendete Form von *flor* und *canto*) aus dem Titel seines Gedichtbands *Florícanto en Aztlán* (1976), das auf den Poesiebegriff der Azteken zurückgeht (*xochitl* für *flor* und *cuicatl* für *canto*). Es diente auch zur Bezeichnung zahlreicher Poesie-Festivals, die in den 1970er Jahren stattfanden und auf denen *Chicano*-Poesie rezitiert wurde (vgl. Martín-Rodríguez, 1994: 113).

tung integrieren (vgl. Candelaria, 1986: 138-156, Martín-Rodríguez, 1994: 117).<sup>17</sup> Die so konzipierte Poesie soll nicht nur von *Chicanos* gelesen werden, ein viel weiter gefasstes akademisches Publikum soll sie verstehen können. Die Sprachmischung in der *Chicano*-Poesie, die zu dieser Zeit laut Candelaria (1986: 79) keine akzeptable literarische Sprache darstellt, hätte eine Publikation dieser Gedichte bei großen und bekannten Verlagen sicherlich verhindert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Autoren gegen die in den 1960er Jahren propagierte Zweisprachigkeit wenden und meistens auf Englisch schreiben.

#### *Poesie in den Borderlands (ab den 1980ern Jahren)*

In ihrer Klassifizierung der *Chicano*-Literatur nennt Carro-Klingholz (2006: 84) als letzte Etappe die zeitgenössische Phase („el contemporáneo“), die sie am Anfang der 1980er Jahre ansetzt. Auch in der *Chicano*-Poesie können ab diesem Zeitpunkt neue Tendenzen beobachtet werden, die in den aktuellen Werken eine wichtige Rolle spielen. Diese betreffen sowohl thematische als auch formale Aspekte. Die Poesie steht unter einem starken Einfluss der Postmoderne, der sich u.a. darin manifestiert, dass diverse Schreibtechniken von zunehmender Komplexität gebraucht werden, Inhalte differenziert dargestellt werden und sie sich durch Mehrdeutigkeit und intertextuelle Referenzen auszeichnet. In diesem Zusammenhang spielt auch die Auflösung der Genregrenzen eine wichtige Rolle. So kombiniert Gloria Anzaldúa in ihrem einflussreichen Werk *Borderlands/La Frontera* (1987) Gedichte mit Essays und Narrationen, um das Konzept der *Borderlands* zu entwickeln. Im Unterschied zu der Vorstellung von einer gemeinsamen Heimat aller *Chicanos*, die mit dem Konzept des *Aztlán* assoziiert wird, entwirft Anzaldúa die Vorstellung von einem durch ständigen Kulturkontakt beeinflussten Lebensraum der *Chicanos*, einer Art Grenzraum, in dem *Chicanos* zwischen, aber auch mit zwei verschiedenen Kulturen leben (vgl. Pérez-Torres, 1995: 34). Statt des für die Dichter der 1960er Jahre charakteristischen Versuches, eine Abgrenzung von der US-Gesellschaft zu schaffen, zeigt sich hier die Tendenz, das Leben der *Chicanos* mit zwei Kulturen als eine produktive Erfahrung zu erfassen, die es erlaubt, Bestehendes zu hinterfragen und neue Wertvorstellungen zu erschaffen. So schreibt Anzaldúa:

---

<sup>17</sup> Für einen Überblick über die wichtigsten Werke dieser Autoren siehe Lomelí (1994: 99f.).

I am an act [...] of uniting and joining that not only has produced both a creature of darkness and a creature of light, but also a creature that questions the definitions of light and dark and gives them new meanings (Anzaldúa, 1987: 81).

Das Hinterfragen und das Herausfordern sozialer Rollen und Konzepte sind zentrale Elemente der Poesie dieser Epoche. Aus feministischer Perspektive wird vor allem die Rolle der *Chicana*-Frau in der US-Gesellschaft revidiert. Nicht der dringende Ton der Poesie der 1960er Jahre zeichnet diese Art von Protestpoesie aus, sondern eher eine scharfe, ironische und tabulose Sprache. Außer Anzaldúa gelten als Hauptvertreterinnen dieser Epoche Ana Castillo, Carmen Tafolla und Gina Valdés. Vor allem die letzten beiden Autorinnen greifen in ihren Gedichten auf Sprachmischungen zurück, um der *Borderlands*-Erfahrung Ausdruck zu verleihen.

Bei meiner Lektüre der im letzten Jahrzehnt entstandenen *Chicano*-Poesie konnte ich feststellen, dass auch heutzutage die *Chicano*- Erfahrung des Miteinander-, aber in gewisser Weise auch des Gegeneinander-Lebens der mexikanischen und der US-amerikanischen Kultur, ein zentrales Element der meisten zweisprachigen Gedichte ist. Dabei sind Fragen nach der kulturellen und geschlechtlichen Identität von Bedeutung, aber auch der Umgang mit Sprache, mit Diskriminierung in der US-Gesellschaft und der daraus resultierenden emotionalen Hinwendung zu Mexiko. Es entsteht der Eindruck, dass die zweisprachige Poesie, die in einer Sprachmischung aus Englisch und Spanisch verfasst wird, in den letzten Jahren wieder verstärkt publiziert wird und auf vermehrtes Interesse des Lesepublikums stößt. So sind im Internet zahlreiche zweisprachige Gedichte zu finden, wie z.B. auf dem Blog „Bilingual Poetry: Working Notes“<sup>18</sup> und auf der Internetseite „Xican@ Poetry Daily“<sup>19</sup>, aber auch Gedichtbände zum Thema bilinguale Poesie werden veröffentlicht, so beispielsweise die Bände *Cool Salsa* (Carlson, 1994) und *Red Hot Salsa* (Carlson, 2005), die sich an ein junges Publikum richten.<sup>20</sup> Ob dieses Phänomen mit zunehmender Gleichberechtigung des Spanischen und des Englischen auf dem literarischen Buchmarkt etwas zu tun hat, ist nicht ganz deutlich. Da die neueste *Chicano*-Poesie noch nicht von Literaturkritikern rezipiert

---

<sup>18</sup> Siehe <http://bilingualpoetry.blogspot.com/> (30.01.2012).

<sup>19</sup> Siehe <http://xicanopoetrydaily.wordpress.com/> (30.01.2012).

<sup>20</sup> Es werden außerdem zahlreiche zweisprachige Ausgaben von Kinderbüchern veröffentlicht, so z.B. von Anzaldúa (1997): *Amigos del Otro Lado/ Friends from the Other Side*, Anzaldúa/ Gonzalez (2001): *Prietita and the Ghost Woman/ Prietita y la Llorona*, oder auch Cisneros (1997): *Hairs/ Pelitos*. Gelegentliche Sprachmischung spielt auch in Cisneros (1994): *The House on Mango Street/ La Casa en Mango Street* eine Rolle.



wurde und sich überhaupt nur sehr wenige aktuelle Publikationen zur *Chicano*-Poesie in den letzten Jahren finden, können diese persönlichen Einschätzungen nicht durch Sekundärliteratur belegt werden.

### **3      Zweisprachigkeit in der *Chicano*-Poesie**

Nach einem kurzen Überblick über die wichtigsten Merkmale der *Chicano*-Poesie und die soziopolitischen Rahmenbedingungen, die sie beeinflussen, wende ich mich nun ihrer literaturwissenschaftlichen Untersuchung zu. Bisher wurde der Begriff „Zweisprachigkeit“ nur sehr unspezifisch gebraucht, d.h. er diente als Bezeichnung einer beliebigen Mischung des Englischen und des Spanischen. In der Forschungsliteratur finden sich weitere Begriffe, die synonym zu diesem verwendet werden. Gegen diese soll der Terminus „Zweisprachigkeit“ abgegrenzt werden. In diesem Zusammenhang kann von keiner universellen Zweisprachigkeit gesprochen werden, denn sowohl das Spanische als auch das Englische weisen verschiedene diatopische, diastratische und diaphasische Varietäten auf. Es wird sich zeigen, dass *Chicano*-Autoren auf verschiedenste Register, Dialekte und Soziolekte der beiden Sprachen zurückgreifen und diese in unterschiedlicher Weise verflechten. Deshalb sollen bei der Analyse der Gedichte verschiedene Ausprägungen der Zweisprachigkeit berücksichtigt werden. Des Weiteren gilt es in diesem Kapitel, die Funktionen der Zweisprachigkeit zu untersuchen, d.h. der Frage nachzugehen, welche thematischen Aspekte und formalen Merkmale der Gedichte durch den Gebrauch der Sprachmischung besonders gut zur Geltung kommen oder erst durch diese zum Ausdruck gebracht werden. Die Sprachmischung ist also als ein formales Gestaltungsmittel zu verstehen, das gebraucht wird, um bestimmten bereits genannten Tendenzen der *Chicano*-Poesie, seien diese thematischer oder ästhetischer Natur, Ausdruck zu verleihen. Um später untersuchen zu können, warum sich gerade aufgrund ihrer Zweisprachigkeit ein didaktisches Potential dieser Gedichte für den FSU Spanisch ergibt, muss zunächst geklärt werden, wie und warum *Chicano*-Gedichte zweisprachig verfasst werden und welche Effekte sich aus dieser besonderen sprachlichen Gestaltung ergeben.

### 3.1 Zweisprachigkeit: Begriffsbestimmung und Ausprägungen

Literarische Studien der *Chicano*-Poesie operieren mit sehr unterschiedlichen Begriffen, um sich auf ihre Zweisprachigkeit zu beziehen. Häufigste Bezeichnungen sind „bilingualism“ oder „bilingüalidad“ (Candelaria, 1986, Villanueva, 1999) und „interlingualism“ (Bruce-Novoa, 1982, Pérez-Torres, 1995). Eine verallgemeinernde Nutzung des Terminus „interlingualism“ erscheint schwierig. Nach Bruce-Novoa (1982) ist der Unterschied zu „bilingualism“ darin zu sehen, dass „interlingualism“ eine höhere Dimension der Sprachmischung darstellt, in welcher die Grenzen zwischen den beiden Sprachen aufgelöst werden und sie zu einem Zustand verschmelzen, den dieser Autor „an ‚inter‘ possibility of language“ nennt – „‘Bilingualism’ implies moving from one language code to another; ‘interlingualism’ implies the constant tension of the two at once.“ (Bruce-Novoa, 1982: 226). Für Bruce-Novoa (1982: 226) und Pérez-Torres (1995: 231) ist dieses Phänomen ein allgemeines Charakteristikum zweisprachiger *Chicano*-Gedichte. Diese Bezeichnung beschreibt ein Phänomen, das tatsächlich in vielen *Chicano*-Gedichten vorkommt. Es gibt allerdings eine Reihe an Gedichten, die nach der Definition von Bruce-Novoa (1982) nicht als interlingual bezeichnet werden können. So findet sich beispielsweise in Sánchez „Why Am I So Brown?“<sup>21</sup> oder in Aluristas (1976: 19) „what’s happening?“<sup>22</sup> keine konstante Spannung zwischen dem Spanischen und dem Englischen, weil diese nur wenige spanischsprachige Elemente enthalten.

Daher erscheint der Begriff „Zweisprachigkeit“, trotz seiner mangelnden Spezifizierung, als der adäquateste dafür, sich auf die Gesamtheit der in Englisch und Spanisch verfassten *Chicano*-Poesie zu beziehen. Unter zweisprachigen Gedichten kann, in Anlehnung an Martín-Rodríguez (1994: 114, 1995: 28f.), zwischen solchen unterschieden werden, in denen die Sprachmischung so gestaltet ist, dass es (meistens innerhalb einer Zeile) zu einem konstanten Wechsel zwischen dem Spanischen und dem Englischen kommt, der in vielen Fällen dem Zustand ähnelt, der nach Bruce-Novoa (1982) „interlingualism“ genannt wurde.<sup>23</sup> Gleichzeitig existieren aber auch Gedichte, in denen eine Sprache als Narrationsspra-

---

<sup>21</sup> Das Gedicht kann im Anhang auf der Seite 81 in voller Länge gelesen werden.

<sup>22</sup> Das vollständige Gedicht ist auf der Seite 77 im Anhang zu finden.

<sup>23</sup> Zahlreiche interlinguale Gedichte hat z.B. Alurista geschrieben, siehe hierfür seine „must be the season of the witch“ (1976: 26) und „i can’t“ (1976: 3) als Beispiele.

che, d.h. hauptsächlich zur thematischen Entfaltung, eingesetzt wird, und nur einzelne Wörter aus der jeweils anderen Sprache benutzt werden. So ist es beispielsweise üblich, dass ein Gedicht in Englisch verfasst wird und nur einzelne spanische Substantive als „ethnic markers“ (Martín-Rodríguez, 1994: 114) eingefügt werden. Dies ist z.B. der Fall im Gedicht „Why Am I So Brown?“ von Sánchez. Es enthält Wörter, die häufig als Markierungen einer gemeinsamen *Chicano*-Identität dienen: „raza“, „raíces“, „color bronce“ oder „Aztlán“, aber auch umgangssprachliche Elemente, die die Zugehörigkeit zu einer *Chicano*-Familie zum Ausdruck bringen, wie z.B. „mi'ja“, „mama“, „abuelas“ und „antepasados“. Generell lässt sich sagen, dass zweisprachige *Chicano*-Poesie durch ein eher umgangssprachliches Register gekennzeichnet ist. Dies gilt insbesondere für ihre spanischsprachigen Anteile. Candelaria (1986: 73) unterscheidet sechs verschiedene Sprachvarietäten, die in *Chicano*-Gedichten eine Rolle spielen: Standardvarianten des Spanischen und Englischen, englischer Slang, dialektales Spanisch (z.B. *Caló*), *Code-Switching* in Spanisch und Englisch und lexikalische Elemente indigener Sprachen. Ein treffendes Beispiel, das die sprachliche Varianz in den zweisprachigen *Chicano*-Gedichten illustriert, ist das Gedicht „Los Corts“<sup>24</sup> von Tafolla (1992: 58-61).

Das Gedicht enthält fünf Monologe, von *la madre*, *el chamaquito*, *la pachuquita*, *the dropout* und *la viejita*, die sich sprachlich deutlich voneinander unterscheiden, was auf den unterschiedlichen sozioökonomischen Status sowie auf das unterschiedliche Alter der Sprechenden zurückzuführen ist (vgl. auch Pérez-Torres, 1995: 228 ff.). Das Auffällige an der sprachlichen Gestaltung dieses Gedichtes ist die Tatsache, dass die Monologe von *la madre* und *la viejita* bis auf einige wenige Ausnahmen fast ganz in Spanisch verfasst sind. Dies mag daran liegen, dass es in vielen Familien eher die älteren Generationen (und besonders die älteren Frauen) sind, die überwiegend Spanisch sprechen. Ein sehr ausgeprägter Gebrauch der Diminutive zeigt sich bei *la madre* in: „dormiditos“, „cuartito“, „bebito“ und bei *la viejita* in: „jovencitos“, „reciéncasaditos“, „mesita“ und „adentrito“. Der Gebrauch der Diminutive markiert ihr Sprachverhalten als emotional besetzt und regional bedingt. Interessanterweise sind die einzigen englischsprachigen Wörter „welfare“ (Sozialhilfe) und „gradu-ey-chon de jaiskul“ (graduation from high school). Dies ist ein Indiz dafür, dass sich ihr Leben in einer Distanzierung zur US-Gesellschaft gestaltet. Dies stimmt mit der sich in der inhaltlichen Gestal-

---

<sup>24</sup> Das Gedicht ist auf den Seiten 82ff. im Anhang zu finden.

tung des Gedichtes ausdrückenden Nostalgie für Mexiko und der in den USA erlebten Diskriminierung überein (vgl. die letzten Zeilen des Monologs von *la viejita*). Das Wort „welfare“ (Sozialhilfe) impliziert die Zugehörigkeit der *madre* zu einem niedrigen sozioökonomischen Milieu. Ähnliche Markierungen des niedrigen sozialen Status finden sich auch in anderen Monologen, wie z.B. in dem Satz „¡Me jayé un daime!“<sup>25</sup> des *chamaquito*. Ansonsten ist aber die sprachliche Gestaltung der restlichen drei Dialoge sehr verschieden. Sie sind durch den Gebrauch des Dialektes *Caló* markiert, eines Jugendjargons, der typischerweise mit jugendlichen kriminellen Gruppen assoziiert wird und der von der *Chicano*-Jugend als ein Instrument der Auflehnung eingesetzt wird (vgl. Martín-Rodríguez, 1995: 29). Zu den linguistischen Merkmalen dieser Sprachvariante, die auch in den Gedichten zu finden sind, zählen Adaptionen der englischen Wörter an die spanische Grammatik oder die Aussprache („shainados“ statt „shined“), regional bedingte Formen („traiba“ statt „traía“) sowie Änderungen der Schreibweise spanischer Wörter („jayé“ statt „jalé“). Aus der sprachlichen Gestaltung dieser Dialoge lässt sich schließen, dass Englisch in einem ganz bestimmten Bereich des Lebens dieser Personen eine Rolle spielt – in der Schule. So werden alle englischen Wörter mit diesem Bereich assoziiert: „P.E.“ (Sport), „showers“, „gym floor“ oder in: „I *wasn't* spikking Spenish. I *wasn't*!“ (Hervorhebungen im Original). Die Auflehnung gegen dieses System, das offensichtlich den Gebrauch des Spanischen verbietet, ist sehr deutlich durch Ausrufe und den durch Dringlichkeit und Ärger besetzten Ton des Gedichtes markiert.

Dieses Gedicht ist ein sprachliches Porträt verschiedener in der *Chicano*-Gemeinschaft der USA existierender sozialer Gruppen. Das Potential des Gedichtes scheint in seiner Sprache zu liegen. Es ist ein treffendes Beispiel dafür, dass allein aufgrund des sprachlichen Verhaltens ziemlich genaue Vorstellungen von einer Person entwickelt werden können. So wird ein bestimmtes Sprachverhalten mit Identitätsmerkmalen, wie dem kulturellen Hintergrund, dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsniveau, dem Alter oder den besonderen Lebensgewohnheiten einer Person assoziiert. Die *Chicano*-Dichter wissen um dieses besondere Potential der Sprache. Die Entscheidung, welche Sprache oder welche Sprachen sie dem lyrischen Ich „in den Mund legen“, ist also immer stark

---

<sup>25</sup> Der Satz bedeutet: „Ich habe eine 10-Cent-Münze gefunden“ (vgl. die englische Übersetzung von Pérez-Torres, 1995: 229).

davon abhängig, welche Vorstellungen über eine Person oder Personengruppen beim Leser erzeugt werden sollen.

### **3.2 Funktionen der Zweisprachigkeit**

Im vorausgehenden Kapitel wurden unterschiedliche Formen der Zweisprachigkeit sowie ihre Funktionen ansatzweise vorgestellt. Die folgenden Kapitel beschäftigen sich eingehender mit der Frage nach dem Wie? und Warum? der Spanisch-Englisch-Kombinationen in den *Chicano*-Gedichten. Die ersten beiden Abschnitte legen die politische und die soziale bzw. die geschlechtliche Affirmationsrolle der Zweisprachigkeit dar, die zur Abgrenzung und der Behauptung gegenüber der dominanten US-Kultur benutzt wird. Historisch bewegt sich die *Chicano*-Poetik von der Idee der Identitätsstiftung durch Differenzierung und Abgrenzung zu der Vorstellung hin, dass eine Identität der *Chicanos* im Miteinander und nicht Gegeneinander der beiden Kulturen zu suchen ist. Diese Veränderung geht mit einer anderen Funktion der Zweisprachigkeit einher, die im Kapitel 3.2.3 geschildert wird. Schließlich soll auch untersucht werden, inwiefern die Zweisprachigkeit als ein formales Gestaltungsmittel genutzt wird, um ästhetische oder stilistische Effekte zu erzielen.

#### **3.2.1 Politische und soziale Affirmation durch Zweisprachigkeit**

Aus der vorausgehenden Analyse von Tafollas „Los Corts“ kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Sprache eine identitätsstiftende Funktion hat. Allein mit Hilfe unterschiedlicher Sprachvarietäten gelingt es Tafolla, fünf unterschiedliche Repräsentanten der *Chicano*-Identität zu kreieren. Am Anfang dieser Arbeit wurde von der Selbstreferentialität der *Chicano*-Poesie gesprochen. In diesem Zusammenhang kann das Merkmal folgendermaßen verstanden werden: Mittels Sprache ist es den Dichtern möglich, identitätsstiftend zu wirken, gleichzeitig ist der Gebrauch dieser besonderen Sprache, bzw. der Sprachkombination, eine Strategie, um dieser Identität Anerkennung zu verleihen. Für Pérez-Torres (1995) ist dies einer der wichtigen Gründe, warum zweisprachige Gedichte geschrieben werden. Sie repräsentieren „an aggressively affirmative form of self-identification“ (Pérez-Torres, 1995: 214), indem sie kulturelle Praktiken, die sie beschreiben, bestätigen und damit auch ihrer Existenz Anerkennung verleihen.

Gedichte, wie das vorher erwähnte von Tafolla, liefern dem Leser eine Rechtfertigung für die von *Chicanos* gesprochene Sprache, denn die Mischung des Englischen und des Spanischen findet ebenfalls in der Lyrik Verwendung. Besonders, wenn es sich um zweisprachige Gedichte handelt, ist dies eine äußerst wichtige Funktion. Wie wir aus soziolinguistischen Studien wissen (vgl. Fought, 2003), ist das *Code-Switching* zwischen dem Spanischen und dem Englischen in der US-Gesellschaft häufig negativ konnotiert. Das war es auch zu der Zeit, als erste bilinguale Gedichte entstanden. So erklärt Alurista in einem in Bruce-Novoa (1980) abgedruckten Interview, dass sein potentieller Herausgeber die von ihm verfassten zweisprachigen Gedichte mit folgender Begründung ablehnte: „You ought to use correct English.“ (Bruce-Novoa, 1980: 272). Alurista entscheidet sich ganz bewusst dagegen, nicht nur in Englisch zu schreiben, weil er damit den gleichwertigen Status des Spanischen und Englischen betonen will: „[W]e don't write in Spanish so they won't understand, but so that they will be forced to recognize the need to learn Spanish as well.“ (Bruce-Novoa, 1980: 280). Interessant an dieser Aussage ist die strikte Teilung in „we“ und „they“. Die Affirmation der eigenen Identität erfolgt hier über Abgrenzung gegenüber den Anderen, denn trotz Aluristas Behauptung, dass es nicht das Ziel dieser Poesie ist, nicht Spanisch sprechende Personen am Verstehen der Gedichte zu hindern, werden diese als potentielles Publikum durch die sprachliche Gestaltung der Gedichte ausgeschlossen. Deshalb hat die Zweisprachigkeit für Pérez-Torres (1995: 213) oft mit Machtverhältnissen zu tun. Auch Martin (2005: 403f.) hebt hervor, dass die Zweisprachigkeit nicht einfach dazu dient, die soziale Realität der *Chicanos* abzubilden, sondern dass ihr Einsatz auch immer etwas mit Bestimmung des Anderen und des Eigenen zu tun hat. Wie sich diese beiden Pole in der Zweisprachigkeit manifestieren, kann im Folgenden an Aluristas Gedichten „address“ (Alurista, 1976: 25) und „must be the season of the witch“ (Alurista, 1976: 26) illustriert werden.<sup>26</sup> Das erste Gedicht ist sprachlich deutlich einfacher gestaltet als das zweite. Es kann hier von keinem Interlingualismus im Sinne der Definition von Bruce-Novoa (1982: 226) gesprochen werden, da die Trennung zwischen den beiden Sprachen sehr stringent erscheint. Mit Candelaria (1986: 83) kann festgestellt werden, dass der englischsprachige Teil des Gedichtes nur aus Nomen besteht und sich somit von den syntaktisch vollständigeren Sätzen der spanischen Abschnitte abhebt. Die aneinandergereihten unpersönlich erscheinenden

---

<sup>26</sup> Die Gedichte sind auf den Seiten 74 und 76 im Anhang zu finden.

englischen Nomen simulieren die Angaben eines Behördenformulars, wodurch sie auf die „kalte“ bürokratische Öffentlichkeit anspielen (vgl. Martín-Rodríguez, 1995: 44f.). Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass die kurzen Wörter schnell hintereinander ausgesprochen werden müssen, was einen Eindruck von schneller, fast maschineller Abfertigung hervorruft. Dieser unpersönlichen US-Gesellschaft steht eine spanischsprachige intimere und humane Welt der *Chicanos* gegenüber. Diese wird durch die Person von Pedro Ortega angedeutet, dessen Versuche, sich mit persönlichen Angaben vorzustellen, durch die automatisierende Abfragung in Englisch unterbrochen werden. Das informell klingende „don José“, für Pedro Ortegas Vater, steht in Klammern, womit vermutlich angedeutet wird, dass dieses emotional besetzte Wort noch weniger einen Platz in der unpersönlichen Welt der US-amerikanischen Behörden erhalten kann. Interessanterweise ist das letzte Wort des Gedichtes ein englischsprachiges, „race“. Es könnte zwei Gründe für so einen Abschluss geben. Dieses mit Rassismus konnotierte Wort könnte einerseits auf die Diskriminierung der *Chicanos* in der US-Gesellschaft verweisen. Andererseits schlägt Martín-Rodríguez (1995: 45) vor, dass „race“ eine Assoziierung mit dem gleichbedeutenden spanischen Wort *raza* evozieren soll. Der Begriff *raza* dient einer Art Autoaffirmation der *Chicanos* und ist eine Markierung des gemeinsamen Bewusstseins. Durch dieses letzte Wort wird also der Erfahrung von Pedro Ortega eine andere Dimension verliehen, denn sie wird als ein kollektiv geteiltes Schicksal aller *Chicanos* dargestellt.

Die sprachliche und die inhaltliche Gestaltung des zweiten Gedichtes ist deutlich komplexer. Dieses Gedicht entspricht eher dem bereits beschriebenen Phänomen des Interlingualismus. Hier ist eine Alternanz der beiden Sprachen zu beobachten, die auch innerhalb eines Satzes vorkommen kann, z.B. in „las barrancas of industry“ und „devoured by computers“. Dieses Gedicht setzt noch eher als „address“ Kenntnisse der spanischen Sprache und der *Chicano*-Kultur<sup>27</sup> voraus. Im Zentrum steht die sehr einflussreiche mythologische Figur der *Llorona*, die oft als Schutzgöttin des mexikanischen Volkes aufgefasst wird.<sup>28</sup> Wie Martín-

---

<sup>27</sup> Ich bin mir dessen bewusst, dass es problematisch ist, von der *Chicano*-Kultur zu sprechen, zumal ja gerade die Auseinandersetzung mit Mehrkulturalität grundlegend für das Selbstverständnis der *Chicanos* ist. Im Folgenden werden all die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der *Chicanos*, die dieser Begriff impliziert, unter „Kultur“ zusammengefasst. Das Gleiche gilt für die Begriffe *Chicano*-Identität, *Chicano*-Existenz und *Chicano*-Erfahrung.

<sup>28</sup> In Mexiko wird *La Llorona* (die Weinende) mit der Göttin Cihuacóatl, einer Schutzgottheit der Nahuatl-Kultur assoziiert. Der Ethnologe Sahagún (1499/1500-1590) beschreibt in seiner *Historia general de las cosas de Nueva España*, dass unter vielen anderen Ereignissen, die die spanische Eroberung ankündigten, auch das Weinen einer Frau auszumachen war. Die Frau soll Folgendes

Rodríguez (1995: 46 ff.) und Ybarra-Frausto (1979: 121f.) betonen, impliziert das Gedicht einen Werte- und Traditionsverlust der *Chicanos*, die in der durch Industrialisierung und technischen Fortschritt geprägten US-Gesellschaft leben. Die inhaltliche Entwicklung wird in englischer Sprache vorangetrieben, wobei die Kombinationen zwischen den spanischen und englischen Elementen sehr wirkungsvolle Effekte erzielen. Analysiert man die Aufteilung der Sprachen, so stellt man fest, dass sie eine Trennung zwischen der *Chicano*-Kultur und der US-Kultur bewirkt. Der erste Kontrast äußert sich in „en las barrancas of industry“. „Barrancas“ (Schluchten) werden mit der Natur assoziiert, aber stellen auch den Ort dar, der typischerweise mit mexikanischen Arbeitern in Verbindung gebracht wird (vgl. Martín-Rodríguez, 1995: 47). „Industry“ markiert die Welt der US-Arbeitgeber, genauso wie „computers“ oder „gears“ (Getriebe). Demgegenüber stehen „huesos“, „lloros“, „bruja“ und „hijos“, die alle mit der mythologischen Figur der *Llorona* assoziiert werden und das spanischsprachige semantische Feld bilden. „Huesos“ (Knochen) ist außerdem ein Hinweis auf den Tod, der bekanntlich eine große Rolle in der mexikanischen Kultur spielt. Eine interessante Beobachtung macht Martín-Rodríguez (1995: 47), wenn er die phonetischen Besonderheiten analysiert, die durch die Sprachmischung entstehen. Die okklusiven Konsonanten der englischen einsilbigen Wörter „crack“, „pain“ und „pangs“ kontrastieren mit Liquiden und Frikativen der spanischen „lloros“ oder „huesos“. Sie haben eine onomatopoetische Wirkung, denn sie simulieren die „harten“ Industrieräusche oder die Laute beim Knochenbrechen. Aufgrund ihres „grobem“ Klangs erscheinen diese Wörter als eine Art Eingriff in das spanische Lautsystem und spiegeln somit auch den thematisch deutlich gewordenen „Angriff“ der US-Kultur auf mexikanische Traditionen und Werte wider. Der Leser kann durch diese phonetischen Merkmale die Desorientierung der *Chicanos* in der US-Gesellschaft gewissermaßen selbst miterleben.

Die Analyse dieser beiden Gedichte hat gezeigt, dass die Rolle der Zweisprachigkeit bei der politischen und der sozialen Affirmation der *Chicano*-Identität vielfältig ist. Sie dient einmal dazu, die sprachliche, aber auch die soziale Realität der *Chicanos* wiederzugeben, d.h. zu zeigen, wie *Chicanos* sprechen und welche Probleme sie in der US-Öffentlichkeit bewältigen müssen. Das Zurückgreifen auf die Sprachmischung hat auch zum Ziel, Oppositionen zwischen der *Chicano*- und

---

gerufen haben: „¡Oh, hijos míos! ¿Dónde os llevaré para que no os acabéis de perder?“ (vgl. Gehendges/ Leicht/ Meyer, 2004: 307).



der US-Kultur zu schaffen und somit auch ein „Wir“ (*Chicanos*)- und „die Anderen“ (US-Amerikaner)- Verhältnis zu etablieren. Das gemeinsame Bewusstsein wird durch die Erwähnung von „ethnic markers“ (Martín-Rodríguez, 1994: 114), wie „raza“, „hijos“ etc., gefördert, aber auch durch das Zurückgreifen auf das gemeinsame kulturelle Erbe der *Chicanos*, beispielsweise auf die indigene Mythologie, die sich auch sprachlich manifestiert. Das letzte Gedicht mit seiner thematischen Verarbeitung des indigenen Mythos der *Llorona* ist ein gutes Beispiel hierfür. Noch deutlicher wird die Rolle der Zweisprachigkeit im Gedicht „what's happening“ (Alurista, 1976: 19). Das Gedicht ist hauptsächlich in Englisch geschrieben und ähnelt den anderen Gedichten darin, dass es die US-Gesellschaft als ignorant und ausbeutend darstellt. Diese ist in der Figur des „mr. jones“ personifiziert, die kontrastiert wird mit „nosotros“- einer Vielzahl von *Chicanos*, die namentlich genannt werden (vgl. Candelaria, 1986: 86). Das Gedicht ist im Unterschied zu den vorherigen in einem dringlicheren, auffordernden und provozierenden Ton verfasst, was durch eine Vielzahl von Ausrufen und Fragen unterstrichen wird. Das Interessante ist hier die Art und Weise, wie die englische Sprache manipuliert wird und damit die im Gedicht thematisierte inferiore Position der *Chicanos* sprachlich überwunden wird. Die Wörter „águila“ (Adler), „cactus“ (Kaktus) und „serpent“ (Schlange) sind Symbole mit einer Bedeutung, die nur für Angehörige der *Chicano*-Kultur ersichtlich ist. Alle drei sind sehr eng mit der Legende der Gründung von Tenochtitlan verbunden (vgl. Candelaria, 1986: 86f.). Ein ähnliches Beispiel ist das Wort „américa“ in „that crawled viciously in your américa/ ,américa““. Die Wiederholung des Nomens impliziert ihre wichtige Rolle im Gedicht. Die sprachliche Modifikation besteht darin, dass das Wort, entgegen den Regeln der englischen Rechtschreibung, mit einem kleinen „k“ sowie mit einem Akzent geschrieben wurde (anstatt „America“). Ein weiterer Aspekt, der zur Stärkung der „Wir“-Identität beiträgt, ist die Tatsache, dass diese Gedichte oft öffentlich vorgetragen wurden. Sowohl Candelaria (1986: 92) als auch Ybarra-Frausto (1979: 118) betonen den Aspekt der Ritualisierung der *Chicano*-Poesie bei Alurista. Seine Poesie hat einen performativen Charakter, soll also nicht still gelesen, sondern öffentlich vorgetragen werden. Daher zeichnen sich seine Gedichte auch durch einen ausgeprägten Rhythmus und die Betonung des Oralen und des Umgangssprachlichen aus. Eine darauf ausgerichtete Poesie betont das soziale Miteinander und ist in Worten von Ybarra-Frausto (1979: 119) eine „poetry of the people“.

Obwohl bisher ausschließlich Aluristas Gedichte analysiert wurden, bedeutet dies selbstverständlich nicht, dass nur dieser Dichter die Sprachmischung als Mittel zur politischen Affirmation der *Chicanos* eingesetzt hat. So können beispielsweise ähnliche Tendenzen im Gedicht „El Mercado“<sup>29</sup> von Carmen Tafolla (2004: 25ff.) beobachtet werden. Wie schon das letzte Gedicht dieser Autorin, stellt dieses eine alltägliche Szene aus dem Leben der *Chicanos* dar. Es handelt sich um ein stark umgangssprachlich markiertes Gespräch mehrerer Personen, die Waren auf dem Markt verkaufen. In der Konversation wird auf die schlechte soziopolitische Lage der *Chicanos* und ihre gravierenden Folgen verwiesen. So wird von dem Bruder einer gemeinsamen Freundin gesprochen, der an den Folgen einer schweren Erkrankung gestorben ist, weil ihm sein (US-amerikanischer) Arbeitgeber keine Sozialversicherung zahlen wollte. Unterbrochen wird diese Konversation durch die in Englisch verfassten Fragen der US-Kunden, die sich nach dem Weg, den *sombreros* oder nach der Schärfe des Chilis erkundigen. Diese heben sich nicht nur sprachlich, sondern durch den Großdruck auch graphisch von dem in einer Sprachmischung geschriebenen Gespräch der *Chicanos* ab. Im Vergleich zu der Ernsthaftigkeit ihrer Sorgen erscheinen die belanglosen Fragen der US-Amerikaner als lästige und unwichtige Unterbrechungen. So werden hier, ähnlich wie bei Alurista, mittels Sprachwechsels zwei parallele Welten geschaffen – die eine ignorante und inhumane und die andere solidarische, menschliche und der Ausbeutung ausgesetzte – die dominante Kultur der USA gegen die *Chicano*-Gemeinschaft.

### **3.2.2 Geschlechtliche Affirmation der *Chicanas* durch Zweisprachigkeit**

Viele *Chicano*-Gedichte entstehen aus dem Bedürfnis, über die täglich den *Chicanos* von außen zugeschriebene Minderwertigkeit und die Diskriminierung in der US-Gemeinschaft aufzuklären. Dies konnte an den im letzten Kapitel analysierten Gedichten gezeigt werden. In besonderer Weise marginalisiert sind die *Chicano*-Frauen oder *Chicanas*. Schaut man sich die Gedichte der 1960er bzw. 1970er Jahre an, so ist leicht festzustellen, dass diese männlich konnotiert sind. In dem Gedicht „address“ von Alurista wird die negative Erfahrung der *Chicanos* in der unpersönlichen US-Gesellschaft anhand von „pedro ortega“ dargestellt und auf

---

<sup>29</sup> Das vollständige Gedicht ist auf den Seiten 85ff. im Anhang zu finden.

seine Familie wird mit „don José“ verwiesen. Dies ist kein Einzelbeispiel. Das Gedicht mit dem Titel „i can't“<sup>30</sup> (Alurista, 1976: 3) stellt die schwierige Situation der *Chicanos* als eine von Männern getragene Erfahrung dar. Folgende Zitate zeigen dies ganz deutlich: „my gente sufre/ *the man, he hassles*“ (meine Hervorhebungen), „es mi tierra/ la de mis padres/ and *grandfathers*“ (meine Hervorhebungen) und „para ser *hombres*/ to will our *manhood* into eternity“ (meine Hervorhebungen).<sup>31</sup> Dieses Phänomen ist laut Ika (2000: 77) damit zu erklären, dass die Frauen während der Bürgerrechtsbewegung ihre eigene Position im Dienste des Kampfes um die Gleichstellung aller *Chicanos* aufgaben, um sich mit der Gruppe zu solidarisieren. Die gleiche Autorin betont, dass neben der Diskriminierung auf kultureller Basis, die während des *Movimiento* im Zentrum stand, diese Frauen auch auf anderen Ebenen unterdrückt wurden. So spricht sie von einer „Dreifachdiskriminierung“, die in der *Chicana*-Position als „Proletarierin, Farbige und Frau“ (Ika, 2000: 81) begründet ist.

Für Gloria Anzaldúa, einer der wichtigsten Anführerinnen der emanzipatorischen Bewegung der *Chicanas*, ist Sprache bzw. das Recht auf Sprachmischung ein fundamentales Element der *Chicana*-Identität:

Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate [...], and as long as I have to accommodate the English speakers rather than having them accommodate me, my tongue will be illegitimate [...]. I will have my voice: Indian, Spanish, white. I will have my serpent's tongue – my woman's voice, my sexual voice, my poet's voice. I will overcome the tradition of silence (Anzaldúa, 1987: 59).

Ähnlich wie bei Alurista gehört zur Affirmation der *Chicano*-Position in der US-Gesellschaft auch für Anzaldúa der Anspruch darauf, in einer Sprache zu schreiben, die die eigene Identität widerspiegelt. Für Anzaldúa (1987: 56) ist dies die Zweisprachigkeit. Wie Anzaldúa dieses Prinzip in ihrer Poesie realisiert, wird im nächsten Kapitel diskutiert, in dem ebenfalls ihr Konzept der *Borderlands* vorgestellt wird.

---

<sup>30</sup> Siehe die Seite 75 für das Gedicht in voller Länge.

<sup>31</sup> Diese Beobachtungen beziehen sich nicht ausschließlich auf die Gedichte von Alurista. Der größte Teil der *Movimiento*-Poesie wurde von männlichen Autoren verfasst und beschreibt Erfahrungen der *Chicanos*, nicht *Chicanas*. Dies ist z.B. der Fall im berühmten epischen Gedicht „I Am Joaquín“ (1967) von Rodolfo Gonzales (Angaben nach Martín-Rodríguez, 1994: 111) sowie in einem der ersten in *Caló* verfassten Gedichte, „El Louie“ (1972), von José Montoya (Angaben nach Keller/ Keller, 1994: 166).

An dieser Stelle möchte ich ein Gedicht von Evangelina Vigil (1985: 46) vorstellen. „me caes sura, ese, descuéntate“<sup>32</sup> ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, wie Zweisprachigkeit dafür eingesetzt wird, die männlichen Stimmen herauszufordern. Das Gedicht richtet sich an einen als brutal und aggressiv wahrgenommenen Mann, was in Zeilen wie: „likes to throw the weight around/ y aventar empujones/ y tirar chingazos“ deutlich wird. Pérez-Torres (1995: 239ff.) deutet in seiner Analyse dieses Gedichtes darauf hin, dass es durch Interlingualismus gekennzeichnet ist. Seiner Meinung nach werden die zwei Sprachen so miteinander kombiniert, dass eine Spannung zwischen ihnen aufgebaut wird, die wiederum dazu dient, einen Angriff des (weiblichen) lyrischen Ichs zu simulieren, der von allen Seiten zu kommen scheint. Die Sprache des Gedichtes erscheint aggressiv, da sie sehr umgangssprachlich und teilweise ausgesprochen vulgär ist. Sein Rhythmus trägt ebenfalls dazu bei, eine Art verbale Gewalt zu schaffen. Dieser Effekt wird dadurch erzeugt, dass die Zeilen in der ersten Strophe relativ kurz sind, keine Interpunktion enthalten und durch Reime wie „chingón“, „sangrón“ und „cabrón“ eine Dringlichkeit erlangen. Der Rhythmus wird aber auch dadurch dringlicher, dass der Wechsel zwischen den Sprachen innerhalb einer Zeile stattfindet. Dies ändert sich in der zweiten Strophe. Der Ton des Gedichtes wird ironischer und ruhiger, die Zeilen werden länger und es gibt eine Trennung zwischen den beiden Sprachen, die thematisch begründet ist. Die englischsprachigen Zeilen drücken das aus, was das lyrische Ich „ordinarily“ (gewöhnlich) machen würde, nämlich gemäß seinen Prinzipien handeln. Das Spanische wird dazu verwendet, zu zeigen, dass es diese Handlung als sinnlos ansieht. Die Ironie dieser Strophe wird durch die unterschiedlichen Töne verschiedensprachiger Zeilen geschaffen. Die englischen Zeilen klingen förmlicher und ruhiger als die spanischen, die „wahre“ Emotionen preiszugeben scheinen. Die letzte Strophe des Gedichtes wiederholt die Ablehnung des männlichen Adressaten und enthält eine selbstaffirmative Aussage: „I like to wear only shoes that fit/ me gusta andar comfortable“. Diese Abschlusszeilen sind bedeutend, weil sich die Sprecherin damit gegen das dominante Schönheitsideal, so z.B. gegen das Tragen von Schuhen mit hohen Absätzen, die die Frau eleganter erscheinen lassen sollen, ausspricht.

---

<sup>32</sup> Das Gedicht ist auf der Seite 93 im Anhang zu finden.

Eine ganz andere Art von *Chicana*-Identität entwickelt Liliana Valenzuela (1998) in ihrem Gedicht „Nov. 2, 1998, On the Eve of Becoming an American Citizen“<sup>33</sup>. Das lyrische Ich begreift sich als „mujer puente, mujer frontera“, d.h. als eine Frau, die mit und zwischen der US-Kultur, der sie als neu gewordene US-Bürgerin angehört, und der *Chicano*-Kultur lebt. Sprachlich wird dieser Zustand durch den Sprachwechsel manifest. In der ersten Strophe des Gedichtes wird ein Ausschluss aus der *Chicano*-Gemeinschaft negiert, indem die Bezeichnung „gringa“ verworfen wird. Der Wunsch danach, der eigenen Kultur treu zu bleiben, wird in der Sprache dieser Kultur, also in Spanisch, dargestellt. Demgegenüber steht der hauptsächlich in Englisch beschriebene Alltagszustand: „My life is here now“. Die beiden Aspekte ihrer Identität, d.h. die Teilnahme an der US-amerikanischen Realität und die immer noch starke Zugehörigkeit zu den *Chicano*-Wurzeln, werden in der „Nutella bicolor“-Metapher zusammengeführt. Sie ist sowohl US-amerikanisch als auch *Chicana* – „vainilla y chocolate“. Sie bezeichnet sich selbst als „mujer Malinche“, eine sehr bedeutende und kontrovers diskutierte Figur der mexikanischen Geschichte, die in der *Chicano*-Poesie mittlerweile zu einem Symbol für *mestizaje*, für ein Leben mit zwei Kulturen, geworden ist (vgl. Ikas, 2000: 147)<sup>34</sup>. Die Dichterin kehrt zum Ende des Gedichtes noch einmal zum Spanischen zurück, um die gängigen Vorurteile über das Aussehen der *Chicanos* in der US-Gesellschaft anzugreifen. Der Gebrauch des Spanischen könnte eine Antwort auf: „But you don't look Mexican“ sein, eine Demonstration dessen, dass sie sich als *Chicana* fühlt, obwohl ihr Aussehen nicht den typischen Vorstellungen entspricht.<sup>35</sup> Die letzten beiden Zeilen beinhalten eine sprachliche Manifestation ihrer dualen Identität. Die Asche nach ihrem Tod soll in „the Rio Grande, the/ Río Bravo“ zerstreut werden. Es handelt sich um die US-amerikanische und die mexikanische Bezeichnung des gleichen Flusses. Da dieser Fluss die Grenze zwischen den USA und Mexiko markiert, wird durch seine Erwähnung die Grenzidentität der Sprecherin hervorgehoben.

<sup>33</sup> Siehe die Seiten 91f. für das Gedicht in voller Länge.

<sup>34</sup> *La Malinche* war eine Aztekin, die im 1519 als Geschenk an den spanischen Eroberer Hernán Cortés überreicht wurde. Sie verfügte über sehr gute Sprachkenntnisse (in Nahuatl, Maya, Spanisch) und diente Cortés als Vermittlerin zwischen Spaniern und diversen Indianerstämmen. Es bestehen diverse Interpretationen dieser Figur in der mexikanischen Geschichte. Sie wird als Heldin, aber auch als Cortés Konkubine aufgefasst (vgl. Ikas, 2000: 147f.).

<sup>35</sup> Liliana Valenzuela ist relativ hellhäutig, hat dunkel blonde Haare und blaue Augen. Für ein Foto siehe [http://www.lilianavalenzuela.com/Nota\\_biografica.html](http://www.lilianavalenzuela.com/Nota_biografica.html) (30.01.2012).

### 3.2.3 Zweisprachigkeit als Ausdruck einer *Borderlands*-Identität

Vergleicht man das zuvor analysierte Gedicht mit den Gedichten von Alurista, so kann festgestellt werden, dass sie zahlreiche Unterschiede aufweisen. Beide Dichter greifen auf Zweisprachigkeit zurück, aber zu ganz verschiedenen Zwecken. Hinter der Sprachmischung in den Gedichten von Alurista verbirgt sich immer ein „Wir“. *Chicanos* werden in diesen Gedichten in erster Linie als Angehörige einer *Chicano*-Gemeinschaft aufgefasst, die sich gegen die Anderen, also die US-dominante Kultur behaupten soll. Die Gedichte dienen dem Ausdruck einer kollektiven Erfahrung, daher hat auch die Sprache einen öffentlichen, fast feierlichen Charakter. Dieser entsteht vermutlich durch den auffordernden Rhythmus der Gedichte bzw. durch die häufigen Fragen und Ausrufe, die sie enthalten. Die Sprache in Valenzuelas Gedicht erscheint dagegen viel intimer und persönlicher. Dass es sich hier um die Darstellung einer persönlichen Erfahrung handelt und nicht um das Betonen eines gemeinsamen Bewusstseins, wird auch durch den Gebrauch der Personal- bzw. Possessivpronomen deutlich. So finden sich zahlreiche Beispiele wie: „I“/ „yo“ (ich), „me“/ „me“ (mir, mich) und „my“/ „mis“ (mein). Der US-Alltag wird hier als integrativer Teil der eigenen Identität („metida hasta las chanclas/ in this brave new world“) angesehen. Das bedeutet nicht, dass in diesem Gedicht keine sprachlichen Oppositionen verwendet werden, aber es geht hier um eine individuelle Auseinandersetzung mit den kulturellen Spannungen und die produktive Verarbeitung dieser Erfahrung. Die Frage ist also nicht mehr, wie sich *Chicanos* gegen die dominante US-Kultur behaupten können, sondern wie es möglich ist, mit beiden Kulturen zu leben. Signifikant ist auch die Tatsache, dass es keine strikte Aufteilung der beiden Sprachen in spezifische Domänen gibt – Englisch für das öffentliche Leben in den USA, Spanisch für die intime und emotionale *Chicano*-Erfahrung. Immer noch wird Englisch mit dem Alltag assoziiert („My life is here now“) und Spanisch für die Markierung mexikanischer Wurzeln („la Malinche“, „chayote-head“, „raza“, „nopal“) eingesetzt, aber das Englische entwickelt sich von einer Sprache der „Anderen“ zur Sprache des „Ich“.

Deshalb ist es auch angebracht, von einer veränderten Funktion der Zweisprachigkeit zu sprechen. Sie dient nicht mehr zur politischen Affirmation der eigenen Identität gegenüber der US-Gesellschaft, sondern dem Ausdruck einer *Chicano*-Identität, die sich aus dem Miteinander der US- und der mexikanischen Kultur

ergibt, die Spannungen zwischen ihnen aufzeigt und um ihre Aushandlung bemüht ist. Daher können Gedichte, in welchen es um ein Verhandeln mehrerer Stimmen geht, nach Arteaga (1997: 78) „dialogic“ genannt werden. Durch die Präsenz zweier Sprachen treten zwei unterschiedliche kulturelle Diskurse in den Dialog miteinander, womit ein Raum geschaffen wird, innerhalb dessen die aus dem kulturellen Kontakt erwachsenen Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten und Differenzen thematisiert werden. Die Vorstellung von einem solchen Raum als Metapher für die *Chicano*-Existenz entwirft Anzaldúa (1987) und nennt ihn „*Borderlands*“. Anders als *Aztlán* bezieht sich diese Metapher nicht auf eine konkret definierte Heimat aller *Chicanos*, sondern betont eher die Prozesshaftigkeit und die Flexibilität dieses Konzeptes. So schreibt Anzaldúa (1987: 3): „A borderland is a vague and undetermined place [...]. It is a constant state of transition“. Was es bedeutet in den *Borderlands* zu leben, stellt Anzaldúa (1999: 216f.) in ihrem Gedicht „To live in the Borderlands means you“<sup>36</sup> dar. Durch die syntaktische Verknüpfung zwischen „Borderlands“ und „you“ im Titel wird bereits ersichtlich, dass nach Anzaldúa gerade die *Borderlands*-Erfahrung die *Chicano*-Identität ausmacht. Das Gedicht macht auch deutlich, dass es sich hier um eine schmerzvolle und widersprüchliche Auseinandersetzung mit zwei Kulturen handelt, um ein „battleground“, in dem man sich gleichzeitig zu Hause fühlt („at home“), aber auch ein Fremder („a stranger“) ist. Um diesen Konflikt auszuhalten und darin zu leben, muss die Bereitschaft aufgebracht werden, „*sin fronteras*“ zu leben, d.h. kulturelle Grenzen zu überschreiten.

Die Grenzüberschreitung manifestiert sich auch sprachlich. Bereits in den ersten Zeilen werden beide Sprachen in eine syntaktische Einheit integriert: „To live in the Borderlands means you/ are neither *hispana india negra española/ ni gaba-cha, eres mestiza, mulata*, half-breed“ (Hervorhebungen im Original). Durch die fehlenden Kommata erscheinen die Grenzen zwischen verschiedenen Identitäten, die durch die spanischen und die englischen Bezeichnungen repräsentiert werden, fließend, so dass der Eindruck entsteht, sie würden ineinander übergehen. Weitere Aufzählungen, die den gleichen Effekt erzielen, finden sich beispielsweise in: „you’re a *burra, buey*, scapegoat,/ forerunner of a new race,/ half and half – both woman and man, neither –/ a new gender;“ (Hervorhebungen im Original). Ein anderes formales Charakteristikum dieses Gedichtes, welches das Konzept der *Borderlands* auch sprachlich verwirklicht, sind die häufigen Enjam-

---

<sup>36</sup> Das vollständige Gedicht kann auf den Seiten 78f. im Anhang gefunden werden.

bements (z.B. in den ersten bereits zuvor zitierten Zeilen). Signifikant ist, dass die Zeilen innerhalb einer Strophe eine syntaktische Einheit bilden und es nur einen einzelnen Punkt gibt, der am Ende des Gedichtes erscheint. Für den Leser wird so eine *Borderlands*-Erfahrung simuliert. Beim Lesen schreitet er über Zeilengrenzen hinaus, begegnet durch Aufzählungen einer Vielfalt von unterschiedlichen Auffassungen von *Chicano*-Identitäten und wechselt zwischen zwei verschiedenen Sprachen. Dieses Gedicht demonstriert die enge Verbindung zwischen der *Chicano*-Existenz und ihrer Sprache. Diese spiegelt sich in der Bezeichnung „border tongue“ wider, mit welcher Anzaldúa (1987: 55) die Sprache der *Chicanos* charakterisiert. Diese Sprache ist für die Autorin der natürliche Ausdruck der *Chicano*-Existenz – „a living language“ (Anzaldúa, 1987: 55). Wie stark die *Chicano*-Identität mit dieser Vorstellung von „border tongue“ verbunden ist, macht Anzaldúa (1987: 59) deutlich, wenn sie sagt: „Ethnic identity is twin skin to linguistic identity – I am my language“. Die von Anzaldúa (1987) propagierte Vorstellung von einer „border language“, die eng mit der Identitätsentwicklung der *Chicanos* verbunden ist (vgl. Ikas, 2000: 221f.), hatte großen Einfluss auf die gesamte Produktion zweisprachiger *Chicano*-Poesie der letzten Jahrzehnte. Dies kann an zahlreichen Beispielen gezeigt werden.

Der Einfluss des *Borderlands*-Konzeptes ist in Valdés Gedicht „Where You From?“<sup>37</sup>, sowohl in seiner thematischen als auch in seiner formalen Gestaltung, mehr als offensichtlich. Das lyrische Ich sieht seine Existenz als ein Zustand ständiger Transition zwischen den USA und Mexiko und dies spiegelt sich auch in dem relativ gleichmäßig gestalteten Sprachwechsel zwischen Spanisch und Englisch wider. Dieser Zustand wird mit einer körperlichen Ohnmacht und Verwirrung assoziiert. Darauf deuten Adjektive wie: „zurda“ (linkshändig), „norteadá“ (verwirrt), „[t]artamuda“ (stotterig) und „mareada“ (ohnmächtig) hin. Das Gefühl der Ohnmacht entsteht sicherlich auch dadurch, dass zwei unterschiedliche Sprachen verwendet werden. Ein anderer Grund ist aber auch die fehlende Interpunktion, durch die, ähnlich wie bei Anzaldúa, die Zeilen eine Einheit bilden. Sie sind gleichzeitig sehr kurz, so dass ein schneller und dringlicher Rhythmus produziert wird. Dies mag damit zu tun haben, dass in diesem Gedicht ein gewisser Protest gegen die Angabe einer klar definierten Herkunft – als Antwort auf die Frage: „Where You From?“ – zum Ausdruck gebracht wird. Die Grenze wird als ein Hindernis erlebt, die Zugehörigkeit zu den beiden Kulturen zu erleben („this

---

<sup>37</sup> Das Gedicht ist auf der Seite 90 im Anhang zu finden.



border/ that halts me“). Diese Zerrissenheit demonstriert der Gebrauch des Wortes „fron/ tera“, das zwei Mal an der Zeilengrenze getrennt wird. Das Hin und Her zwischen den beiden Kulturen wird so auch sprachlich manifest. Um das Wort zu verstehen, muss der Leser eben auch die Zeilengrenze überschreiten und die Silben zu einem Wort zusammenlegen. Ein Weg, um diese Zerrissenheit und Trennung zu überwinden, so könnte man dieses Gedicht deuten, ist es, sich in beiden Sprachen eine Stimme zu verschaffen. Die letzten Zeilen „the word fron/ tera splits/ on my tongue“ könnte man auch als einen selbstreferentiellen Verweis auf die Sprachmischung des Gedichtes verstehen. Die Sprache des Gedichtes spaltet sich ins Englische und Spanische auf, da das lyrische Ich selbst zwischen zwei Kulturen gespalten ist.

Die *Borderlands*-Existenz wird allerdings nicht immer als ein Konfliktzustand des Hin- und Her-Gerissenseins zwischen zwei Kulturen dargestellt. In einer sehr humorbetonten Weise thematisiert ein anderes Gedicht von Valdés (2007) nicht so sehr das Getrenntsein, sondern eher das Miteinandersein der mexikanischen und der US-amerikanischen Kultur und ihrer Sprachen. Die gegenseitigen Einflüsse der beiden Kulturen auf die jeweils andere werden in zweifacher Weise sprachlich manifest. Obwohl das Gedicht hauptsächlich in Englisch verfasst ist, ist es zweisprachig gestaltet, da viele spanischsprachige Ausdrücke als Markierungen mexikanischer Kultur eingesetzt werden. Die Beschäftigung mit kultureller Prägung von Sprache ist ein anderer thematischer Aspekt dieses Gedichtes. Der Titel „English con Salsa“<sup>38</sup> erinnert an Anzaldúas Vorstellung von einer „living language“ (1987: 55), einer Sprache, die sich der persönlichen Situation der Sprecher anpasst. Englisch erlebt hier eine gewisse Akkulturation, d.h. eine Anpassung an die Bedürfnisse seiner mexikanisch stämmigen Sprecher, und wird so in ein Kommunikationsmedium der *Borderlands* verwandelt. Durch geschickte sprachliche Modifikationen und Wortspiele gelingt Valdés die „Hispanisierung“ der englischen Sprache, durch welche der starke Einfluss der mexikanischen Kultur auf die US-Gesellschaft zum Ausdruck gebracht wird. Valdés spielt am Anfang des Gedichtes auf die Sprachkurse an, die mexikanische Immigranten in Englisch absolvieren müssen, wenn sie die Abkürzung „ESL“ („English as a Second Language“) benutzt, die sie ironisch als „English Surely Latinized“ übersetzt. Sie greift häufig auf spanischsprachige Bezeichnungen für traditionell mexikanisches Essen, Pflanzen oder andere Traditionen mexikanischer Kultur zu-

---

<sup>38</sup> Das Gedicht ist auf den Seiten 88f. in voller Länge zu finden.

rück, um ein „English con Salsa“ zu kreieren: „inglés con chile y cilantro“, „English refrito“, „English con sal y limón“, „English thick as mango juice“, „English tuned like a requinto“, „English spiked/ with mezcal from Juchitán“ etc.

Das Gedicht macht auch deutlich, wie stark die Verbindung ist, die eine Sprache mit der jeweiligen Kultur eingeht. So wird English mit „Donald Duck“, „Batman“ oder „George Washington“ assoziiert, das Spanische mit bestimmten geographischen Gebieten Mexikos, den religiösen Traditionen und Bräuchen sowie Essensgewohnheiten. In der letzten Strophe wird die englische Grammatik durch eine Reihe von typischerweise mit mexikanischen Sprechern assoziierten Handlungen „angegriffen“, so z.B. in: „We will sprinkle/ holy water on pronouns“, „pour tequila from Jalisco on future perfects“ oder „say shoes and shit“. Nicht nur humorvoll wird die Situation der Immigranten im Gedicht geschildert, sondern auch mit einer angedeuteten Ernsthaftigkeit. Das Wortspiel „dólares and dolores“ (Dollar und Schmerzen) impliziert, dass ein Leben in den USA nicht immer die Verwirklichung des *American Dream* bedeutet, sondern auch eine schmerzvolle Erfahrung darstellen kann.

In diesem Abschnitt wurde versucht zu zeigen, wie Sprachmischung in den *Chicano*-Gedichten der letzten zwei Jahrzehnte eingesetzt wird, um einer Existenz Ausdruck zu verleihen, die aus dem Miteinander der US-amerikanischen und der mexikanischen Kultur erwächst. In diesen Gedichten geht es auch um politische Affirmation der *Chicanos*, aber diese setzt die Akzeptanz beider Kulturen und ihrer Sprachen voraus. Spanisch und Englisch werden dabei so kombiniert, dass sie sowohl auf die Notwendigkeit von Grenzüberschreitungen zwischen den Kulturen hindeuten als auch auf die Widersprüchlichkeiten und Konflikte, die sich dabei ergeben können. In den letzten Gedichten konnte auch eine verstärkte thematische Konzentration auf die Sprache und ihre Beziehung zur *Chicano*-Identität beobachtet werden. Die thematische Auseinandersetzung mit Sprache geht häufig Hand in Hand mit einer Betonung der formalen Funktion von Sprache(n). Im folgenden und letzten Teil dieser Analyse werde ich mich der Frage widmen, wie Sprachmischung eingesetzt werden kann, um ästhetische Effekte zu erzielen.

### 3.2.4 Zweisprachigkeit als Gestaltungsmittel

Keller (1979: 274) warnt davor, die literarische Zweisprachigkeit als bloße Reflexion der Zweisprachigkeit einer bilingualen Gemeinschaft zu verstehen: „The bilingual language of literary texts is not the same as the language of a given bilingual community“. Das Zurückgreifen auf Sprachmischung hat immer eine bestimmte Funktion, die nach Candelaria (1986: 74) und Valdés Fallis (1976: 884 f.) unter dem Begriff des „foregrounding“ zusammengefasst werden kann. Dieser Begriff deutet darauf hin, dass Sprache so genutzt wird, dass die Aufmerksamkeit des Lesers auf sie selbst gelenkt wird. Darin liegt für Keller (1979: 280) auch der Unterschied zwischen literarischer Sprache und anderen Ausdrucksformen: „in literary writing, unlike other forms of expression, we find language which deliberately draws attention to itself“. Ist ein Gedicht in zwei Sprachen verfasst, so verlangt es vom Leser eine größere Aufmerksamkeit und Konzentration auf die einzelnen Details der sprachlichen Gestaltung. Wird eine Zeile, wie die bereits aus dem Gedicht „what’s happening“ von Alurista zitierte („that crawled viciously in your américa/ 'américa“) gelesen, so wird die Aufmerksamkeit der Leser auf „américa“ gelenkt, was nicht zuletzt durch die Wiederholung des Wortes geschieht. Es verweist darauf, dass es ja ein anderes „américa“ gibt (my américa), was nicht identisch ist mit „your américa“ (USA). Dieses Beispiel zeigt, dass literarische Sprache im Kontext der Zweisprachigkeit oft selbstreflexiv ist, d.h. bestimmte metasprachliche Informationen mittransportiert, die Aufschluss über ihre Funktion geben. Mit anderen Worten, die Zweisprachigkeit der Gedichte trägt dazu bei, dass ihre Sprache als „konstruiert“ bzw. „unnatürlich“ wahrgenommen wird und nach einer Interpretation verlangt.

In der vorausgehenden Analyse der *Chicano*-Gedichte wurden bereits zahlreiche Beispiele für Gestaltungsverfahren zur Erzielung ästhetischer Effekte betrachtet. So wurde anhand von Aluristas „must be the season of the witch“ deutlich, wie englischsprachige und spanischsprachige Wörter kombiniert werden können, um kontrastierende Klänge zu erzielen, so z.B. in „huesos“ und „lloros“, im Unterschied zu „crack“, „pain“ und „pangs“. Auch durch die geschickt konstruierten Reime – „computers“ reimen mit „gears“ und „huesos“ mit „lloros“ sowie „hijos“ – gelingen Kontraste zwischen der *Chicano*-Kultur und der US-Gesellschaft. Sehr häufig entstehen durch Sprachmischung auch Alliterationen, wie im Vers: „must be the season of the witch/ la bruja llora/ sus hijos sufren sin ella“ (meine Hervor-

hebungen). Weitere zweisprachige Alliterationen finden sich z.B. bei Valenzuela (1998): „*married, metida hasta las chanclas*“ (meine Hervorhebungen) oder bei Valdés in: „*cruzando fron/ teras crossing*“ (meine Hervorhebungen). Durch Sprachmischung entsteht im gleichen Gedicht auch ein Parallelismus, der die Identifikation mit zwei parallelen Kulturen zum Ausdruck bringen soll: „*soy de aquí/ y soy de allá/ from here/ and from there*“. Diese sind nur einige Beispiele für ästhetische Effekte, die mittels Sprachmischung erzielt werden können. Ausführliche Zusammenstellungen weiterer durch Sprachmischung erzielter stilistischer Effekte finden sich in Keller (1979,1984), Keller/Keller (1994) und Villanueva (1999).

Ein Gedicht, in dem die ästhetischen Effekte der Sprachmischung sehr deutlich zum Vorschein kommen, ist „*Poema de amor bilingüe*“ von José Antonio Burciaga (2005: 73)<sup>39</sup>. Dies ist ein Liebesgedicht, das als eine Art Liebeserklärung an die Bilingualität, die Kombination des Spanischen und Englischen, aufgefasst werden kann. Zuerst fällt bei diesem Gedicht sein schneller Rhythmus auf. Er entsteht nicht zuletzt durch die geschickt formulierten Sprachkombinationen, so z.B. durch die gleich anlautenden: „*sonrisa*“, „*sunrise*“, „*smile*“, „*sembrada*“, „*semilla*“, „*sol*“, „*soul*“, „*sea*“, „*sí*“, „*sal*“, „*salt*“, „*saliva*“, „*saliva*“, „*sed*“ und „*sad*“, aber auch „*beso*“, „*boca*“ und „*bilingüe*“, die dem Gedicht einen einheitlichen Ton geben. Des Weiteren wird hier mit homophonen Kombinationen gespielt, wie in „*un sea de sí*“, „*sed*“ und „*sad*“ sowie (annähernd) in „*sol*“ und „*soul*“. Gleichen Anlaut und die gleiche Bedeutung haben auch „*ardent*“ und „*ardiente*“, „*pasión*“ und „*passion*“, „*sal*“ und „*salt*“ sowie „*saliva*“ und „*saliva*“. Der Dichter benutzt einfache Verfahren der Sprachmischung, nämlich das Kombinieren von ähnlich klingenden Wörtern aus dem Englischen und dem Spanischen, um rhythmisch eindrucksvolle Metaphern oder Komparationen zu schaffen, wie in „*tu sonrisa es un sunrise*“ oder „*como una semilla/ dentro del sol/ de mi soul*“. Durch die schnelle Aneinanderreihung dieser zweisprachigen Konstruktionen, die entweder in der Aussprache oder der Bedeutung gleich oder ähnlich sind, entsteht ein Eindruck von Verspieltheit, die ebenfalls an die Verspieltheit eines Kusses erinnert. Der Vers „*Dos lenguas que se encuentran*“ spielt auf die doppelte Bedeutung des Wortes „*lengua*“ im Spanischen an, als „*Zunge*“ und „*Sprache*“. Das Bild des Kusses könnte also für eine Begegnung zwischen den beiden Sprachen stehen, die hier, etwa im Unterschied zu den Gedichten aus den 1960er Jahren, „*liebevoll*“ interagieren.

---

<sup>39</sup> Für das Gedicht in voller Länge siehe die Seite 80 im Anhang.

### 3.2.5 Das Wie? und Warum? der Zweisprachigkeit in der *Chicano*-Poesie – Ein Zwischenfazit

Der erste Teil dieser Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, was genau zweisprachige *Chicano*-Poesie ist, welche Funktionen ihre zweisprachige Gestaltung hat und wie diese zum Ausdruck gebracht werden. Es wurde deutlich, dass es sich hier um ein komplexes literarisches Phänomen handelt, dessen Entstehung und Entwicklung nur im Kontext soziopolitischer Rahmenbedingungen zu verstehen sind, die die *Chicano*-Existenz in den USA bestimmen. So ist diese Poesie oft ein Mittel dazu gewesen, der eigenen Position in der US-Gesellschaft Anerkennung zu verleihen und ein Recht auf die eigene Sprache zu reklamieren. Das Besondere an der Zweisprachigkeit ist, dass sie, obwohl ihre Funktion stark variierte, immer als „eigen“ empfunden wurde, als *die* Sprache der *Chicanos*. Trotz der Differenzen in Gebrauch und Funktion der Zweisprachigkeit in ihrer Poesie behaupten sowohl Alurista als auch Anzaldúa, dass eine Literatur, die sich durch Sprachmischung auszeichnet, für sie als die natürlichste erscheint. In Bruce Novoa (1980: 272) kommentiert Alurista folgendermaßen die Publikationen weiterer bilingualer Gedichte nach seinem ersten zweisprachigen Gedichtband:

After that, [...] many Chicano and Chicana writers began to publish bilingually. And that was only a natural thing. I knew that this would happen; *that all that was needed was for someone to get the nerve and [...] to say this is the way I think, the way I write, this is the way the people write and think, this is how they speak* (Hervorhebungen im Original).

Für Anzaldúa (1987: 56) fühlt sich die Zweisprachigkeit genauso natürlich an: „Tex-Mex, or Spanglish, comes most naturally to me“. Unabhängig davon, welches ästhetische Konzept der thematischen und formalen Gestaltung zweisprachiger *Chicano*-Poesie zugrunde lag, blieb die starke Identifikation der *Chicano*-Dichter mit ihrer Sprache erhalten. Die Sprache ist ein essentieller Teil ihrer Identität und diese nutzen sie, um eben diese Identität zum Ausdruck zu bringen. In Gedichten der Bürgerrechtsbewegung gelingt sprachlich eine Gegenüberstellung zur dominanten US-Gesellschaft und eine Behauptung gegen diese. Auch geschlechtliche Anerkennung ist durch eine direkte und tabulose Zweisprachigkeit möglich. Die Sprachmischung erscheint ebenfalls als die einzig adäquate Aus-

drucksform, um die *Borderlands*-Existenz der *Chicanos* als ein Miteinander der Kulturen darzustellen, das durch Übergänge, aber auch durch Rupturen und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist. Die Spannungen, die sich in einem Mit-, Zwischen- und Gegeneinander-zweier Kulturen ergeben, finden sich auch in in-einander übergehenden oder abgebrochenen Sprachkombinationen wieder. Die Zweisprachigkeit findet ihre Begründung aber nicht nur in der thematischen Entfaltung der Gedichte, sondern auch in ihrer formalen Gestaltung. Durch Sprachkombinationen werden der Klang, der Rhythmus oder der Ton des Gedichtes verändert. Sprache spielt auch auf Emotionen und Einstellungen der Leser an, die zwischen dem Englischen und dem Spanischen stark variieren können.

Die zweisprachige *Chicano*-Poesie lehrt also, dass Sprache nicht zufällig oder willkürlich benutzt wird. Sie ist ein Ausdruck und ein Mittel der Affirmation kultureller Identitäten und zeigt zugleich, wie komplex, vielfältig und widersprüchlich diese sein können, so dass sie nur durch eine Vielzahl an sprachlichen Ausdrucksformen überhaupt dargestellt werden können. Sie ist ein Spiegel gesellschaftlicher und sprachlicher Realität, aber auch ein Mittel, um diese ästhetisch zu verfremden.

#### **4 Das didaktische Potential zweisprachiger *Chicano*-Poesie**

Nach der literaturwissenschaftlichen Analyse der *Chicano*-Poesie wird sich der zweite Teil dieser Arbeit der Frage widmen, worin nun genau ihr didaktisches Potential für den FSU Spanisch der Sekundarstufe II liegt. Im letzten Kapitel ist deutlich geworden, dass die *Chicano*-Poesie insbesondere im Hinblick auf ihre Zweisprachigkeit ein besonderes Potential birgt, weil durch diese die Mehrkulturalität und die Mehrsprachigkeit der *Chicano*-Erfahrung ausgedrückt werden können. Das Leben mit mehreren Kulturen ist aber kein spezifisches Charakteristikum der *Chicano*-Existenz. In Zeiten der Globalisierung und zunehmender Migration ist es eine Situation, die Millionen von Menschen tagtäglich erleben. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, die Schüler auf diese Situation vorzubereiten, indem sie die Ausbildung einer interkulturellen Handlungsfähigkeit fördert, bzw. einer fremdsprachigen Handlungsfähigkeit, die als spezifischer Beitrag des FSU angesehen wird (vgl. Senatsverwaltung Span, 2006: 13). Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern sich die Arbeit mit zweisprachiger *Chicano*-Poesie

dazu eignet, eine besondere Komponente der fremdsprachigen Handlungsfähigkeit zu fördern. Es handelt sich hierbei um die interkulturelle Kompetenz, wobei in dieser Arbeit besonderes Augenmerk auf die Eignung zweisprachiger *Chicano*-Poesie zur Förderung der spezifisch fremdsprachlichen Dimension dieser Kompetenz gelegt wird. Im engen Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Dimension des IKL steht auch das Konzept der LA. Wie sich dieser Zusammenhang genau gestaltet, soll auch eine wichtige Untersuchungsfrage der Arbeit sein. Bevor ich mich aber diesen Fragen zuwende, erscheint es zunächst von Bedeutung, zu begründen, warum besonders die zweisprachige *Chicano*-Poesie ein Gegenstand des schulischen FSU sein könnte.

#### **4.1 Warum gerade zweisprachige *Chicano*-Gedichte? – Zur Frage der Auswahl**

Ich möchte an dieser Stelle zunächst einmal einen Schritt zurücktreten und versuchen, mich in die Position von Lehrern hineinzusetzen, die die *Chicano*-Gedichte zum ersten Mal sehen. Sie sind mit der Entwicklung der Gattung nicht vertraut und kennen auch die besonderen Funktionen ihrer zweisprachigen Gestaltung nicht. Dies ist eine realistische Situation, da, wie im ersten Teil der Arbeit schon erwähnt, die *Chicano*-Poesie in Deutschland nur sehr wenig rezipiert wurde. Es stellt sich die Frage, welche Reaktionen erwartet werden können. Ein Lehrer könnte die Gedichte aufgrund ihrer Zweisprachigkeit witzig finden, thematisch interessant, weil sie sich mit dem aktuellen Thema der mexikanischen Immigration in den USA beschäftigen, vielleicht auch ästhetisch ansprechend. Viele aber könnten die Gedichte für zu anspruchsvoll, verwirrend oder komplex halten. Dies könnte einmal an der zweisprachigen Gestaltung dieser Gedichte liegen. Ein Gedicht in zwei Fremdsprachen ist schwieriger zu verstehen als in einer und erscheint noch fremder. Außerdem mögen sich manche fragen, warum im Spanischunterricht auch Englisch eine Rolle spielen soll. Anspruchsvoll könnten die Gedichte auch wegen ihrer thematischen Komplexität sein. Bei der literaturwissenschaftlichen Analyse wurde deutlich, dass Kenntnisse über die geschichtlichen, politischen und sozialen Hintergründe der *Chicanos* die Grundlage für das Verständnis dieser Gedichte darstellen. Auch die Tatsache, dass es hier um lyrische Texte geht, mag Vorbehalte auslösen. Lyrik gilt in der heutigen Unterrichtspraxis „als ein ernstes, schwieriges und erhabenes Genre ohne Aktualitätsbezug,

dem man mit Ehrfurcht begegnen muss“ (Nünning/Surkamp, 2008: 83). Die Ehrfurcht ist umso größer, je komplexer die sprachliche Gestaltung des Gedichtes ist. Im Folgenden finden sich diese potentiellen Vorbehalte gegen das Behandeln von *Chicano*-Poesie im FSU als drei Thesen formuliert:

1. *Aufgrund ihrer Zweisprachigkeit sind die Chicano-Gedichte zu schwer und zu fremd für die Schüler. Man sollte sich auf rein spanischsprachige Texte konzentrieren.*
2. *Die Thematik der Gedichte ist zu komplex und den Schülern wenig zugänglich.*
3. *Gedichte, und insbesondere zweisprachige Gedichte, sind wegen ihrer besonderen formalen Merkmale sehr anspruchsvoll und unbeliebt bei den Schülern.*

Mit der ersten These werden Zweifel daran geäußert, ob die *Chicano*-Gedichte aufgrund ihrer Zweisprachigkeit im FSU Spanisch Verwendung finden sollten. Bereits Weinrich (1983: 211) plädiert für einen Einsatz mehrsprachiger Texte im FSU und wendet sich gegen das „*puritas*-Ideal“, demzufolge FSU immer einsprachig sein sollte. Wie bereits in der Einleitung begründet, erscheint ein strikt einsprachiger FSU heutzutage noch weniger sinnvoll, werden die sprachenpolitischen und die sprachendidaktischen Forderungen nach schulischer Ausbildung von Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Was genau Mehrsprachigkeit ist und welche Ziele eine Mehrsprachigkeitsdidaktik verfolgen sollte, kann an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt werden, zumal diese beiden Begriffe höchst uneinheitliche Definitionen aufweisen (vgl. Königs, 2000). Zwei wichtige Schlüsselbegriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind nach Meißner (2004: 152) die „Ökonomisierung des Mehrsprachenlernens durch systematische Vernetzung des Sprachenwissens“ und der „Transfer zwischen Muttersprache [...] und weiteren Fremdsprachen“. Deshalb sollte ein mehrsprachig ausgerichteter Unterricht Situationen schaffen, in denen Fremdsprachen zusammen auftreten, um den Schülern die Möglichkeit zu bieten, diese zu vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen und die Kenntnisse der einen dafür zu nutzen, die andere zu erlernen. Diese „*Transversaldidaktik*“ (Meißner, 2004: 153, Hervorhebung im Original) verabschiedet sich von strikt einsprachigem FSU und ist bemüht um einen fremdsprachenübergreifenden Unterricht (vgl. Königs, 2000: 10).



Die Behandlung zweisprachiger *Chicano*-Gedichte bietet Gelegenheit zu einem solchen Unterricht. Die Gedichte zu verstehen heißt, sich zwischen und mit zwei unterschiedlichen Sprachen und Kulturen auseinanderzusetzen, und so die Mehrsprachigkeit unmittelbar selbst mitzerleben (vgl. Caspari, 2004a: 10). Sicherlich stellen diese Gedichte hohe Ansprüche an die Sprachkompetenz der Schüler, aber gleichzeitig ist dies eine Herausforderung, die sie zu bewältigen lernen sollen und auch können. Die abschlussorientierten Standards für den Spanisch- und Englischunterricht der Sekundarstufe II orientieren sich an den Niveaustufen B2 bis C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (vgl. Senatsverwaltung Span, 2006: 13, Senatsverwaltung Eng, 2006: 12). Dies bedeutet, dass sowohl im Hinblick auf das Spanische als auch auf das Englische sehr wohl von Schülern erwartet werden kann, dass sie komplexe und anspruchsvolle Texte zu „abstrakten Themen“ verstehen können (Europarat, 2001: 35).

Trotz sehr sporadischer didaktischer Auseinandersetzungen mit zweisprachiger *Chicano*-Poesie hat diese bereits Eingang in die Oberstufenlehrwerke für Spanisch gefunden, so dass sie der Unterrichtspraxis nicht gänzlich fremd ist. Sowohl in *Punto de Vista* (Steveker/Vences/Wlasak-Feik, 2006: 84f.) als auch in *Rutas* (Klink/Schattschneider, 2007: 84f.) und *Enfoques* (Gehendges/Leicht/Meyer, 2004: 306f.) finden sich Beispiele für spanisch-englische literarische Texte. Beim ersten Lehrwerk handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Drama *¿Quiénes somos?* von Dolores Prida (1991) und bei den letzten beiden um die bereits ausführlich analysierten Gedichte von Valdés „English con Salsa“ und Aluristas „must be the season of the witch“. Die Sprachmischung ist aber nicht nur den Spanischlehrwerken nicht fremd, sondern auch der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler alles andere als unbekannt. Besonders in Berlin leben wir in einer multikulturellen Gesellschaft und sind an *Code-Switching*, wie etwa bei türkisch-deutschen Jugendlichen gewöhnt. Auch sind den Jugendlichen zahlreiche Beispiele der Sprachmischung aus deutscher und spanischsprachiger Popmusik bekannt, wie etwa aus der Musik von Culcha Candela, Gentleman, aber auch Ricky Martin oder Manu Chao. Sprachmischung gehört deshalb sehr wohl zum Alltag vieler Jugendlicher, besonders jener, die selbst mehrsprachig sind und für welche diese Gedichte ein wichtiges Identifikationspotential bereithalten.

Wird die zweite der oben formulierten Thesen betrachtet, so kann zunächst gesagt werden, dass die Arbeit mit zweisprachigen *Chicano*-Gedichten in den thematischen Rahmen des dritten Kurshalbjahres „Eine Welt - globale Fragen“ unter den Aspekt „Inmigración y emigración“ (Senatsverwaltung Span, 2006: 26) einzuordnen ist. Meiner Erfahrung nach wird die hispanoamerikanische Immigration in den USA häufig als ein Unterthema dieses Themenblocks behandelt, jedoch wird auf die sprachlichen Erscheinungsformen dieser Kontaktsituation kaum eingegangen. Thematisch sind also die zweisprachigen *Chicano*-Gedichte höchst relevant für den Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Verweise auf unterschiedlichste Aspekte mexikanischer Kultur und Geschichte, z.B. auf indigene Mythen, sind sicherlich nicht allen Schülern bekannt und erschweren das Verstehen. Letztendlich ist es aber so, dass die Schüler in der Oberstufe mit komplexen Aufgabenstellungen konfrontiert werden sollen, um anhand dieser selbstständiges, selbstgesteuertes und selbstreflexives Arbeiten erlernen zu können (Senatsverwaltung Span, 2006: 15). Dazu bieten diese Gedichte ausreichend Gelegenheit. So können fehlende Informationen selbst recherchiert werden, womit zusätzlich die methodische Kompetenz gefördert wird (Senatsverwaltung Span, 2006: 20). Die Gedichte sprechen zudem Inhalte an, die schülerorientiert sind. So macht Althof (1998) im Hinblick auf die postkoloniale Lyrik eine Beobachtung, die auch auf die *Chicano*-Poesie zutrifft. Ähnlich wie in diesen Gedichten, haben wir es auch in der *Chicano*-Poesie mit „Prozessen bewusster Selbst- und Fremdwahrnehmung, Erfahrungen von Rückbesinnung auf kulturelle Werte und Identitätsfindung“ zu tun (Althof, 1998: 54). Nach der Meinung dieses Autors erfahren auch Jugendliche die gleichen Prozesse des „Heran- und Hineinwachsens“ in die Gesellschaft, d.h. sie beschäftigen sich auch mit den Fragen der eigenen Identitätsfindung und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe. Hier ist also eine Parallele zwischen der Welt der Jugendlichen und der *Chicanos* zu sehen.

Nun stellt sich noch die Frage, warum besonders Lyrik im FSU genutzt werden sollte, anstatt andere mehrsprachige Texte der *Chicano*-Literatur hinzuzuziehen, wie etwa Jugendromane, die bei den Schülern eventuell beliebter sind. Sicherlich könnte auf andere Werke zurückgegriffen werden, aber nirgendwo werden zwei Sprachen so intensiv und kunstvoll miteinander kombiniert wie in der Lyrik. Dies liegt an der starken Verdichtung der lyrischen Sprache (vgl. Nünning/Surkamp, 2008: 83), aber auch an dem hohen Grad ihrer Verfremdung, aufgrund welcher

sie sich stark von der Alltagssprache unterscheidet. Die Verdichtung führt zu einem verlangsamten Lesen der Gedichte und zu einer stärkeren Fokussierung einzelner Elemente sprachlicher Gestaltung. Durch ihren spezifischen Rhythmus, Klang, Repetitionen und Wort- und Satzstellung können Gedichte die Aufmerksamkeit der Lesenden verstärkt auf ihre Form lenken. So werden bestimmte Prinzipien oder Formen der Sprachmischung, aber auch ihre Funktionen, in lyrischen Texten bewusster wahrgenommen. Nünning und Surkamp (2008: 84) heben hervor, dass Lyrik besonders gut dafür geeignet ist, „Lernende für das enge Zusammenspiel von Inhalt und Form zu sensibilisieren“. Das heißt, dass anhand lyrischer Texte besonders gut zu zeigen ist, dass der Wechsel zwischen dem Englischen und dem Spanischen sehr häufig thematisch begründet ist und dann geschieht, wenn diese beiden Kulturen kontrastiert werden sollen (vgl. Caspari, 2004b). Außerdem finden sich in der Lyrik sehr viel häufiger Beispiele für Sprachmischungen mit ästhetischer Funktion, die beispielsweise dazu dienen, den Rhythmus oder den Ton des Gedichtes zu verändern. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass sich Lyrik besonders gut dazu eignet, zu zeigen, dass Zweisprachigkeit nicht zweckfrei eingesetzt wird, sondern immer mit dem Ziel verbunden ist, den Inhalt bzw. die Aussage des Gedichtes auch formal transparent zu machen. Auf diese Weise wird für die Schüler deutlich, dass es sich lohnt, die sprachliche Gestaltung der Gedichte zu betrachten, um so mehr über ihren Inhalt zu erfahren. Eine besondere Attraktivität dieser Gedichte für Jugendliche könnte sich aus ihrem bereits erwähnten Performanzcharakter ergeben. Die zweisprachige *Chicano*-Poesie ist aufgrund der Sprachmischung sehr rhythmisch und eignet sich deshalb sehr gut zum öffentlichen Vortragen. Dabei ändert sich der Ton der Gedichte ganz häufig. Er kann provozierend und ironisch, witzig oder ernst sein und genau diese Vielfalt der formalen Gestaltung macht sie für Schüler interessant.

## **4.2 Interkulturelles Lernen mit zweisprachiger *Chicano*-Poesie**

Im vorherigen Kapitel wurden schon viele überzeugende Gründe dafür vorgestellt, zweisprachige *Chicano*-Gedichte im FSU Spanisch einzusetzen. Dabei war immer wieder die Rede von Interkulturalität und der Entwicklung von interkulturellen Fertigkeiten, die im Zusammenhang mit der zweisprachigen Poesie beson-

ders gut gefördert werden können. Im Folgenden gilt es zu klären, welches Potential diese Gedichte im Hinblick auf das IKL haben, wozu zunächst einmal kurz dargelegt wird, wie dieser Begriff zu verstehen ist und welche Fähigkeiten er umfasst.

#### **4.2.1 Was ist unter interkulturellem Lernen zu verstehen?**

Eine erste Schwierigkeit bei der Beantwortung der Frage ist die Vielfalt der Begriffe, die in der Sekundärliteratur benutzt werden, um sich auf das IKL zu beziehen. So können die Begriffe „Fremdverstehen“ (z.B. Bredella et al., 2000) und „interkulturelles Verstehen“ (z.B. Bredella/Christ, 2007) gefunden werden. Der Begriff „Fremdverstehen“ impliziert, dass alles, was nicht unseren gängigen Vorstellungen entspricht, fremd sein kann. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ findet erst mit der Kompetenzorientierung Eingang in die Fremdsprachendidaktik und wird in Dokumenten wie den Bildungsstandards (KMK, 2003) und den Rahmenlehrplänen (Senatsverwaltung Eng/Span, 2006) verwendet. Von großer Bedeutung für die Entwicklung des IKL erwiesen sich die Arbeiten des Giessener Graduierten Kollegs *Didaktik des Fremdverstehens*, deren Auffassung vom interkulturellen Verstehen Bredella (2010: 123) wie folgt zusammenfasst:

Interkulturelles Verstehen sucht zu erfassen, wie andere die Welt sehen und an welchen Wertvorstellungen und Motiven sie ihr Handeln ausrichten. Aber die fremde Kultur ist uns nicht unmittelbar zugänglich, wir müssen sie uns [...] durch das Einnehmen von Innen- und Außenperspektive und Perspektivenkoordination, kurz gesagt: durch Interpretationen erschließen.

Diese Definition sagt bereits sehr viel über das interkulturelle Verstehen aus. Beim interkulturellen Verstehen geht es um den Versuch, fremde Verhaltensweisen und die ihnen zugrunde liegenden Motive zu erfassen. Sie können nur dann verstanden werden, wenn der fremde Kontext und nicht nur der eigene berücksichtigt wird (vgl. Bredella et al., 2000: XIII). Das Fremde muss dabei selbst „erschlossen“ werden, indem aus dem „Bezugsrahmen“ (Bredella, 2010: 120) der eigenen Kultur herausgetreten wird und sich in den der fremden Kultur durch die Einnahme einer „Innenperspektive“ versetzt wird. Wie Bredella et al. (2000: XX) betonen, ist der Verstehensprozess mit der Einnahme dieser Perspektive nicht abgeschlossen, denn Fremdverstehen involviert auch immer die Einnahme einer

Außenperspektive, durch welche die Welt vom eigenen Bezugsrahmen aus gesehen werden kann. Beide Perspektiven sollen koordiniert werden, d.h. es gibt ein Wechselspiel zwischen der Innen- und der Außenperspektive, das dazu führt, dass durch das Verstehen eine neue (modifizierte) Position gewonnen wird (vgl. Bredella et al., 2000, Schinschke, 1995: 42). Perspektivenkoordination kann aber auch die Einnahme einer Meta-Ebene, einer übergeordneten Position meinen, die dem Lernenden erlaubt, sowohl aus der Innen- als auch aus der Außenperspektive das Fremde zu deuten (Nünning, 2000: 108-111, Volkmann, 2000: 168f.). Dieser Prozess der „progressiven Dezentrierung“ (Schinschke, 1995: 42) gestaltet sich in der gegenseitigen Beeinflussung der Innen- und der Außenperspektive. Fremde Kulturen können verstanden werden, über diese kann aber auch kritisch reflektiert werden (Außenperspektive beeinflusst Innenperspektive), und das Verstehen von Fremdem kann und soll Menschen dazu bringen, ihre Sicht auf dieses Fremde, aber auch die Auffassung des Eigenen, zu revidieren oder relativieren (Innenperspektive beeinflusst Außenperspektive) (Bredella et al., 2000: XX, Bredella, 2010: 120). Es handelt sich hierbei also um einen dialogischen Prozess (vgl. Bredella/Christ, 1999: 8), der sich durch Empathie und Distanzierung gestaltet, wobei der erste Begriff nicht die Befürwortung der fremden Kultur meint, sondern ihr „Kennen und Nachvollziehen“ (Schinschke, 1995: 44). Fremdverstehen heißt für Bredella und Christ (1999: 8f.), in einen „Dialog“ mit dem Fremden treten und es ist genau diese Fähigkeit, die Menschen nach hermeneutischer Auffassung in die Lage versetzt, ein Fremdes, von dem sie kein Wissen besitzen, zu verstehen.

Literarische Rezeptionsprozesse, so die Überlegung dieses Ansatzes, verlaufen ähnlich wie die Prozesse des Fremdverstehens (Grünwald/Küster/Lüning, 2011: 51, Bredella, 2000, Nünning, 2000). Das heißt, dass auch die Lesenden bei der Rezeption eines literarischen Textes in einen Dialog mit dem Text treten, an ihre eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen knüpfen, um den Text zu verstehen, diese aber bei der Rezeption des Textes auch modifizieren und bereichern können (Bredella, 2000: 161). Insofern wird angenommen, dass sich gerade literarische Texte dazu eignen, IKL zu fördern (vgl. Burwitz-Melzer, 2005). Dies ist ein erster Grund dafür, das Potential von *Chicano*-Gedichten im Hinblick auf das IKL zu untersuchen.

Gerade im Hinblick auf die zweisprachigen *Chicano*-Gedichte könnte die Frage gestellt werden, ob es in der heutigen durch Globalisierung und Migration charak-

terisierten Welt überhaupt möglich ist, von *dem* „Eigenen“ und *dem* „Fremden“ zu sprechen. Welche ist die eigene Kultur der *Chicanos* – die mexikanische, die indigene, die US-amerikanische, die *Spanglish*-e? Der aus der Literatur- und Kulturwissenschaften stammende Begriff der „Transkulturalität“, der in den letzten Jahren auch zunehmend Eingang in die Fremdsprachendidaktik findet, versucht gerade solche multiplen und hybriden Identitätsentwürfe, wie die der *Chicanos*, zu erfassen (Freitag, 2010: 125 f.). In vielen Arbeiten kann eine Forderung nach der Aufgabe einer homogenisierenden Vorstellung von Kultur und die Berücksichtigung von Kulturmischungen gefunden werden, so etwa in Delanoy (2006), Grünewald/Küster/Lüning (2011), Volkmann (2000) und Wintersteiner (2006). Trotz der in diesen Arbeiten oft implizit geäußerten Kritik an dem Kulturverständnis der *Didaktik des Fremdverstehens*, soll hier hervorgehoben werden, dass Bredella (2000, 2010) selbst die Heterogenität von Kulturen nie bestritten hat. Er behauptet zwar, dass eine Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden (Bredella, 2010: 122) die Voraussetzung für das Fremdverstehen bildet, das Fremde jedoch als ein Ort aufgefasst werden soll, in dem Personen „in dem spannungsreichen Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten“ (Bredella, 2010: 121) leben. So könnte die Identität der Sprecherin aus Valenzuelas (1998) Gedicht „Nov.2, 1998“ einerseits in ihre individuellen Aspekte aufgespaltet werden: Frau („mujer“), Ehefrau („married“), Mutter („raising my bilingual chilpayates“), aber auch in ihre kollektiven: *Chicana* („Chicana“, „raza“), US-Amerikanerin („American“, „dual citizenship“) und Indigene („Malinche“).

Der FSU soll einen spezifischen Beitrag zur Ausbildung des IKL leisten. Laut den Bildungsstandards (KMK, 2003: 6) trägt der FSU vor allem durch „Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zu interkultureller Kommunikation“ zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei. Die Schüler sollen also nicht nur Wissen über fremde Kulturen erwerben, sondern auch zur interkulturellen Kommunikation „fähig“ werden. Laut Knapp-Potthoff (1997a: 199-203) sind für den Erwerb der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit vier Komponenten entscheidend: affektive Komponenten (Empathiefähigkeit und Toleranz als Voraussetzung für die Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation mit fremden Kulturen und der Übernahme der Innenperspektive), kulturspezifisches Wissen (als Basis für die Deutung kommunikativer Akte Angehöriger anderer Kulturen), allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation (u.a. Wissen um Kulturabhängigkeit von Kommunikation, um die

Rolle der Kommunikation bei Stereotypenbildung) und Strategien (bestimmte Verfahren, um interkulturelle Kommunikationssituationen zu bewältigen). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass IKL drei grundsätzliche Bereiche umfasst: Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten bzw. Strategien – eine Aufteilung, die sich auch in den Bildungsstandards widerspiegelt (vgl. KMK, 2003: 16).

Ausgehend von den in Knapp-Potthoff (1997a) formulierten Kompetenzbereichen, die auf einer eher additiven Vorstellung von IKL basieren, entwickeln Caspari und Schinschke (2007) ein integratives Modell, das die einzelnen Bereiche des IKL („Wissen“, „Einstellungen“ und „Können/ Verhalten“) als sich überlappende Dimensionen darstellt. Dieses Modell erwächst aus ihrer Kritik an der Darstellung des IKL in den Berliner Rahmenlehrplänen und den Bildungsstandards. In ihnen sei die spezifisch fremdsprachliche Dimension des IKL nur unzureichend berücksichtigt worden. So bliebe unklar, welche Rolle die Fremdsprache beim Erwerb des Wissens, der interkulturellen Fähigkeiten und der Einstellungen spielt (vgl. Caspari/Schinschke, 2007, 81 ff., Caspari, 2008: 24ff.). Die interkulturelle Kompetenz wird hier als eine komplexe Fähigkeit verstanden, die sich als Schnittmenge aus den Bereichen „Wissen“, „Einstellungen“ und „Können/ Verhalten“ ergibt (vgl. Caspari/Schinschke, 2007: 92 ff.). Jeder dieser drei Bereiche enthält vier kompetenzbezogene Dimensionen: die (fremd)-sprachliche, die (fremd)-kulturelle, die (fremd)-strategische und die persönlich-psychologische. Diese Dimensionen spielen also für jeden der drei Bereiche eine wichtige Rolle. Durch die besondere Bedeutung, die der (fremd)-sprachlichen Dimension des IKL zugeschrieben wird, wird dieses Modell der Forderung gerecht, Sprache als einen integrativen Teil der kulturellen Realität zu begreifen, in der sie sich nicht nur widerspiegelt, sondern von der sie geformt und anhand der sie interpretiert wird (vgl. Byram, 1991: 18). Hier findet sich eine deutliche Parallele zu zweisprachigen *Chicano*-Gedichten. Die Zweisprachigkeit ist einerseits das „natürlichste“ Medium (vgl. Anzaldúa, 1987: 56), um der *Chicano*-Existenz Ausdruck zu verleihen, gleichzeitig wird aber mittels dieser ihre kulturelle Identität konstituiert und durch die Publikation der Gedichte validiert. Die fremde Kultur manifestiert sich in diesen Gedichten ganz klar in ihrer sprachlichen Gestaltung, so dass die Leser gezwungen sind, sich auf einer sprachlichen und inhaltlichen Ebene mit dem Fremden auseinanderzusetzen. Daher spielt gerade für das IKL anhand zweisprachiger Poesie die (fremd)-sprachliche Dimension aus dem Modell von Caspari und Schinschke (2007) eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird versucht, die

drei Bereiche dieses Modells unter besonderer Berücksichtigung der (fremd)-sprachlichen und der (fremd)-kulturellen Dimension auf den Prozess des IKL anhand zweisprachiger *Chicano*-Poesie zu übertragen. Die besondere Konzentration auf diese beiden Dimensionen bietet sich gerade aufgrund der engen Verbindung kultureller und sprachlicher Manifestationen der Fremdheit in diesen Gedichten an.

In Anlehnung an das vorgestellte Modell von Caspari und Schinschke (2007: 92-96) spielen beim IKL mit zweisprachigen *Chicano*-Gedichten meiner Meinung nach folgende Fragen eine wichtige Rolle:

1) **EINSTELLUNGEN:**

- Bin ich bereit, mich auf den Überschuss an Fremdheit in der *Chicano*-Poesie einzulassen und sie zu verstehen? *(fremd)-kulturelle Dimension*
- Kann ich es „aushalten“, nicht jedes Wort zu verstehen und manchmal auch durch die Sprachmischung verwirrt zu sein? *(fremd)-sprachliche Dimension*
- Bin ich bereit, die sprachliche Gestaltung der Gedichte als Ausdruck kollektiver und individueller Identitäten zu deuten? *(fremd)-sprachliche Dimension*

2) **WISSEN:**

- Besitze ich genügend landeskundliches Wissen, z.B. über die historischen und soziopolitischen Bedingungen der *Chicanos* und die Traditionen der *Chicano*-Kultur, um die Gedichte verstehen zu können? *(fremd)-kulturelle Dimension*
- Ist mir bewusst, dass Wortschatz (Konnotationen, Assoziationen etc.), aber auch Register und Varietäten kulturspezifisch geprägt sind? *(fremd)-sprachliche Dimension*

3) **KÖNNEN/ VERHALTEN:**

- Kann ich auf der Basis meines Wissens über die *Chicano*-Kultur die Zweisprachigkeit als einen Ausdruck kollektiver und individueller *Chicano*-Identitäten begreifen? *(fremd)-kulturelle Dimension*
- Kann ich diese Identitäten als dynamische, heterogene und widersprüchliche Gebilde auffassen, die das Eigene und das Fremde verbinden? *(fremd)-kulturelle Dimension*
- Kann ich die Zweisprachigkeit als ein Mittel auffassen, Einstellungen gegenüber Kulturen zu vermitteln, mittels Zugehörigkeit und Abgrenzung die individuelle und die kollektive Identität zu validieren, Stereotype zu evozieren und zu bekämpfen? *(fremd)-sprachliche Dimension*



- Verfüge ich über die notwendigen Strategien, um den Verstehensprozess anzubahnen und trotz sprachlicher Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten? (*fremd*)-  
*sprachliche Dimension*

Die Wechselwirkungen zwischen den drei Dimensionen mögen aus dem obigen Fragenkatalog aufgrund der graphischen Darstellung nicht ersichtlich sein, sie spiegeln sich aber im Inhalt der Fragen wider. So wird beispielsweise deutlich, dass das Wissen die Grundlage für den eigentlichen Prozess des IKL darstellt, dafür aber als alleiniger Faktor nicht ausreicht. Ob Wissen und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Fremden überhaupt angeeignet und angewendet werden können, hängt in hohem Maße von den persönlichen Einstellungen der Schüler ab. So ergibt sich das IKL als unabschließbarer, zyklisch verlaufender und höchst individueller Lernprozess (vgl. Caspari/Schinschke, 2007: 84).

#### **4.2.2 Interkulturelles Lernen mit zweisprachigen *Chicano*-Gedichten: Warum macht es Sinn?**

Nach diesem kurzen Überblick über verschiedene Auffassungen von IKL soll im Folgenden untersucht werden, inwiefern sich die zweisprachigen Gedichte zur Förderung bestimmter Zielbereiche und Zielvorstellungen dieser Kompetenz eignen. Dabei orientiere ich mich zunächst einmal an dem Modell von Caspari und Schinschke (2007) und dem daraus abgeleiteten Fragenkatalog für die unterschiedlichen Dimensionen des IKL. Wie bereits hervorgehoben, nimmt der Bereich der Einstellungen hier eine ganz besonders wichtige Rolle ein, denn ohne die Bereitschaft, sich in den Dialog mit den (*fremden*) Texten zu begeben, kann auch kein Prozess des IKL initiiert werden. Es stellt sich die Frage, ob es zu erwarten ist, dass Schüler die Bereitschaft dafür aufbringen, aus ihrer eigenen Perspektive herauszutreten und die in den Gedichten vertretenen *Chicano*-Perspektiven einzunehmen und zu verstehen.

Nünning (2000: 113) betont, dass besonders literarische Texte von Autoren ethnischer Minderheiten interkulturelle Begegnungen auf der Ebene der Figuren thematisieren und deshalb automatisch zur Perspektivübernahme auffordern. Gleichzeitig warnt er aber vor Texten, die eine zu hohe sprachliche und kulturelle Distanz zu deutschen Schülern aufweisen. Diese müsse, so Nünning, „durch das von den Texten bereitgestellte Identifikationspotential kompensiert“ (Nünning,

2000: 113) werden. Nun lässt sich hier fragen, ob eine Identifikation mit allen *Chicano*-Perspektiven für die Schüler überhaupt möglich ist, denn diese sind in vielerlei Hinsicht fremd, so beispielsweise im Hinblick auf die Zweisprachigkeit, den in zweifacher Weise fremden kulturellen Hintergrund, die unbekannte kulturspezifische Symbolik etc.<sup>40</sup> Eine vollständige Identifikation wäre sicherlich schwierig, sie ist aber auch nicht notwendig. Schinschke (1995) und Bredella et al. (2000) betonen zu Recht, dass Empathie und Perspektivübernahme immer mit einer kritisch distanzierten Betrachtung der Innenperspektive einhergehen und nicht ihre unreflektierte Übernahme bedeuten. Zu den Gedichten ist also zu sagen, dass von den Schülern nicht erwartet werden sollte, dass sie sich mit verschiedenen *Chicano*-Identitätsbildern identifizieren. Vielmehr sollen sie bereit dafür („Einstellungen“) und in der Lage dazu sein („Können“), verschiedene Identitätsbilder in diesen Gedichten miteinander in Beziehung zu setzen und mit den in ihrer eigenen Gesellschaft verbreiteten oder ihren eigenen Einstellungen zu vergleichen (Perspektivenkoordination). Des Weiteren lässt sich vermuten, dass es eine Reihe an Faktoren gibt, die sich positiv auf die Motivation der Schüler auswirken sollten, sich auf die Arbeit mit den Gedichten einzulassen. Zunächst einmal sind die *Chicano*-Gedichte aufgrund der Sprachmischung oft sehr witzig und aufgrund der Kombination zwischen Sprache und Rhythmus „sinnlich erfahrbar“ (Burwitz-Melzer, 2001: 17). Sie thematisieren Identitätskrisen, die Jugendliche oft selbst erfahren (vgl. Althof, 1998) und fordern zu einer selbständigen Erforschung der Sprache und ihrer Funktionen auf, so dass der Umgang mit Sprache zu einem Abenteuer werden kann (vgl. Wintersteiner, 2006: 225).

Es ist unklar, inwieweit der schulische FSU überhaupt zum Erwerb der Fähigkeit zur Perspektivübernahme („Können“) beitragen kann oder ob diese Fähigkeit nicht schon vorher entwickelt sein müsste (Schinschke, 1995). Lyrische Texte erleichtern aber durch ihre besondere Gestaltung die Übernahme der fremden Perspektive, indem sie die fremde Kultur in höchst individuellen und emotionalen Erfahrungen zum Ausdruck bringen, die unmittelbar aus der Innensicht geschildert, d.h. den Lesern in der Ich-Form zugänglich gemacht werden. So wird eine Nähe zum Lesepublikum erreicht, das im Falle der zweisprachigen Gedichte für eine kurze Zeit die Mehrsprachigkeit selbst unmittelbar miterleben kann. Dabei kann auch nachempfunden werden, wie es ist, sich zwischen zwei Sprachen zu

---

<sup>40</sup> Für Schüler mit Migrationshintergrund, die vermutlich selbst mehrsprachig sind, würde sich womöglich eine größere emotionale Nähe zu den Gedichten ergeben und damit auch ein höheres Identifikationspotential (vgl. Rösch, 1995).

bewegen und mit sprachlichen Barrieren, die diese interkulturelle Situation bietet, umzugehen – eine Situation, die mehrkulturelle und mehrsprachige Menschen tagtäglich erleben. Im Bereich des „Könnens/ Verhaltens“ können an dieser Stelle Strategien zum Umgang mit Nicht-Verstehen eingeübt werden. In den Bereichen „Einstellungen“ und „Können“ ist es von essentieller Bedeutung, die Schüler dazu zu ermutigen und sie dazu zu befähigen, die sprachliche Fremdheit und die Begrenztheit ihrer eigenen Sprachkompetenz auszuhalten und sich mit ihnen produktiv auseinanderzusetzen (vgl. Caspari/Schinschke, 2007: 97, Rösch, 1995: 70).

Für den Bereich des „Wissens“ ergibt sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten bei der Arbeit mit den Gedichten. Schüler können vielfältiges Wissen über die Kontaktsituation Mexiko/USA gewinnen, und zwar sowohl aus historischer als auch aus aktueller Sicht. Die Rolle dieses Wissens sollte nicht unterschätzt werden, denn es stellt eine notwendige Grundlage für die Deutung der Gedichte dar. Allerdings sollten sie nicht zum Zwecke des landeskundlichen Wissenserwerbs missbraucht werden, denn das Potential dieser Gedichte geht weit darüber hinaus. Sie sind nicht einfach als Ausdrucksformen einer bzw. mehrerer Kulturen zu begreifen, sondern auch als „kulturelle Sinnträger“, deren Deutung die Fähigkeit zum Enkodieren und Dekodieren ihres kulturellen Inhalts von den Schülern verlangt (Burwitz-Melzer, 2005: 106). Die Erlangung dieser Fähigkeit setzt ein allgemeines Wissen über die kulturspezifische Prägung von Sprache voraus – ein Aspekt, der bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept LA im weiteren Verlauf eine wichtige Rolle spielen wird. Die Zugehörigkeit oder die Distanzierung von einer Kultur wird in den *Chicano*-Gedichten, wie anhand zahlreicher Beispiele gesehen, über ihre sprachliche Gestaltung vermittelt.

Eine wichtige Fähigkeit beim IKL mit diesen Gedichten würde deshalb darin bestehen, die Zweisprachigkeit im Hinblick auf ihren kulturspezifischen Inhalt hin dekodieren zu lernen. Es ist deutlich geworden, dass sich das Adjektiv „kulturspezifisch“ nicht auf eine bestimmte Kultur beziehen kann, sondern auf ein Wechselspiel zwischen (mindestens) zwei Kulturen. Vor allem anhand dieser Gedichte ist es möglich, die Schüler für die Mehrfachzugehörigkeit von Individuen innerhalb einer Gesellschaft zu sensibilisieren – dieser Zustand findet in der *Chicano*-Poesie nicht nur einen inhaltlichen, sondern auch einen sprachlichen Ausdruck (vgl. Knapp-Potthoff, 1997a: 191f.). Sie werden sich dessen bewusst, dass einem Menschen nicht *die* eine Identität zugeschrieben werden kann, sondern

dass diese tagtäglich zwischen individuellen und kollektiven Identitäten ausgehandelt werden muss, und dass Sprache in diesem Zusammenhang eine ganz wichtige Rolle spielt. Anhand der Arbeit mit diesen Gedichten können die Schüler lernen, Funktionen von Sprache (hier von Sprachmischung) dahingehend zu untersuchen, inwiefern diese zur Konstituierung und zum Ausdruck multipler *Chicano*-Identitäten beitragen kann („Können“). So können sie der Frage nachgehen, wie auf Opposition basierende Sprachmischung oder identitätsmarkierende Normen wie *raza* oder *mestiza* zur Stärkung des gemeinsamen Bewusstseins eingesetzt werden (siehe die Gedichte von Alurista, 1976), oder wie sprachliche Modifikationen des Englischen und des Spanischen den gegenseitigen Einfluss der beiden Kulturen demonstrieren (siehe die Gedichte von Valdés, 2007). Dabei werden die Schüler dazu gebracht, sprachliche und kulturelle Grenzen zu überschreiten, wobei die Innenperspektive, die sie einnehmen, vielschichtig und heterogen ist, d.h. sich nicht auf eine Kultur reduzieren lässt. Die Komplexität dieses Prozesses ergibt sich daraus, dass das Fremdverstehen anhand dieser Gedichte eine ständige Koordination von unterschiedlichsten *Chicano*-Perspektiven verlangt. Diese resultieren aus den Unterschieden im Geschlecht, sozialem Status, Alter, Beruf und dem Grad der Identifikation mit der US-amerikanischen und der mexikanischen Kultur. Unterschiedliche Formen der *Chicano*-Existenz machen sich auch in der sprachlichen Gestaltung der Gedichte bemerkbar. Sie zu koordinieren und die Multiperspektivität auszuhalten, sind die großen Herausforderungen des Fremdverstehens anhand dieser Poesie.

Genau in dieser Multiperspektivität liegt gleichzeitig auch die große Chance des IKL mit diesen Texten. Die Sprache und der Inhalt der Gedichte machen deutlich, dass es nicht *das* Fremde und *die* *Chicano*-Identität gibt, sondern viele individuell verschiedene Arten und Weisen mit zwei Kulturen zu leben, die zu unterschiedlichen Graden als fremd empfunden werden können. Daher kann hier von einem „Fremdheitskontinuum“ der *Chicano*-Perspektiven (Schinschke, 1995: 37) gesprochen werden. Diese werden also zu unterschiedlichen Graden als fremd oder eigen empfunden. Dabei kann sich das, was als fremd oder eigen bezeichnet wird, im Verlaufe des Prozesses des Fremdverstehens ändern, z.B. indem bestimmte Ähnlichkeiten zwischen der Mehrkulturalität in der eigenen Gesellschaft und der mehrkulturellen Situation der *Chicanos* entdeckt werden, oder bestimmte Verfahren mit dieser Mehrkulturalität umzugehen, übernommen werden. Für Bredella (2010: 122) sind „eigen“ und „fremd“ daher „relationale und

dynamische Begriffe“. Der FSU ermöglicht also Begegnungssituationen zwischen der eigenen und der fremden Kultur, die in sich heterogen sind, und erfordert eine ständige Grenzüberschreitung innerhalb dieses Eigenen und Fremden sowie zwischen ihnen.

Dieser Zustand wird in der Fremdsprachendidaktik mit dem Konzept des „Dritten Raums“ (Kramsch, 1993) assoziiert. Besonders Leitzke-Ungerer (2011: 162 f.) hebt seine Bedeutung für die Arbeit mit *Chicano*-Texten hervor. Die Metapher des „Dritten Raums“ bezieht sich auf einen mentalen Zustand der Auseinandersetzung mit Hybridität und Vielfalt von Kulturen, der als eine Art Grenzbereich aufgefasst werden kann, innerhalb dessen das Überschreiten der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem zu einer Identitätserweiterung führen soll. Mit der Identitätserweiterung ist das Gewinnen einer neuen Position gemeint, die das in sich heterogene Neue und Fremde aufnimmt und damit die Begrenztheit der eigenen Sichtweise überwindet.

Bredella et al. (2000: XXX) warnen davor, den Prozess des Annehmens einer „dritten Position“ als eine harmonische kulturelle Bereicherung zu verstehen. Vor allem literarische Texte und insbesondere die zweisprachigen *Chicano*-Gedichte machen deutlich, welchen Konflikten und schmerzvollen Erfahrungen sich Personen stellen müssen, die zwischen und mit mehreren Kulturen leben (vgl. Bredella, 2000, Volkmann, 2000). Schon die Sprachmischung an sich spielt auf die Rupturen und die Widersprüche an, die für die *Chicano*-Existenz im Grenzbe- reich zweier Kulturen charakteristisch sind. So kann z.B. an die durch Sprachmischung erzeugten rhythmischen Kontraste in Aluristas (1976: 26) „must be the season of the witch“ gedacht werden, die auf ein Spannungsverhältnis zwischen zwei Kulturen verweisen. Auch in Anzaldúas (1999: 216f.) „To live in the Borderlands means you“ wird die *Borderlands*-Erfahrung als ein Zustand des Gefangenseins und der Desorientierung erlebt: „caught in the crossfire between camps/ while carrying all five races on your back/ not knowing which side to turn to, run from“. Überhaupt hat die Metapher der *Borderlands* Ähnlichkeiten mit der Vorstellung eines „Dritten Raums“ als einem Ort der Grenzüberschreitungen, die produktiv und bereichernd, aber auch schmerzvoll und konfliktreich sein können (vgl. Delanoy, 2000: 240). So wie Schüler eine „dritte Position“ gewinnen können, so ist auch das neue Bewusstsein der *Chicanos* „a third element which is greater than the sum of its severed parts“ (Anzaldúa, 1987: 79 f.).

Die Metapher des „Dritten Raums“ spielt auf eine wesentliche Charakteristik und ein wichtiges Ziel des IKL und des Fremdsprachenlernens im Allgemeinen an – auf eine Stärkung der Persönlichkeit durch Erfahrungszuwachs und Identitätsbereicherung (vgl. Senatsverwaltung Span, 2006: 9, Bredella/Christ, 1999: 17). Die Identitätsbereicherung wird in diesem Zusammenhang allerdings nicht als bloßes Aneignen vom Wissen über die *Chicano*-Kultur begriffen, sondern in erster Linie als eine Relativierung der eigenen Vorstellungen von Kultur, Identität und Sprache. Gerade diese Poesie „zwingt“ die Schüler dazu, diese als flexible, dynamische, widersprüchliche und diverse Konzepte zu begreifen, die in einer ständigen Wechselbeziehung zueinander stehen. Sich davon zu verabschieden, dass es *die* mexikanischen Immigranten und *die* US-Amerikaner gibt, dass *das* Spanische und *das* Englische gesprochen werden, ist sicherlich etwas unbequem, weil die Schüler mit ambivalenten und vielfältigen Perspektiven konfrontiert werden und diese aushalten müssen. Der Überschuss an Fremdheit, von dem gesprochen wurde, rührt nicht daher, dass die Perspektiven aufgrund der Sprachmischung und der Integration mehrerer fremder Kulturen doppelt „fremd“ erscheinen, sondern dass in diesen Gedichten das Eigene und das Fremde gar nicht voneinander zu unterscheiden sind. Die Bewältigung dieser Herausforderung sollte ein wichtiges Ziel des FSU sein, denn in einer Gesellschaft, die durch Globalisierung und Migrationserfahrungen geprägt ist, ist die Toleranz gegenüber den ambivalenten und sich ständig wandelnden kulturellen Identitäten gerade im Hinblick auf die Stereotypenüberwindung von essentieller Bedeutung (vgl. Grunewald/Küster/Lüning, 2011).

Dabei ist die Entwicklung dieser Toleranz ein langwieriger Prozess, der deshalb besonders gut anhand literarischer Texte vollzogen werden kann, weil die „ästhetische Distanz“ (Bredella, 2000: 161), die zum fiktiven Geschehen aufgebaut wird, eine Art geschützten Raum ermöglicht, innerhalb dessen eine unbeschwerter Auseinandersetzung mit dem Fremden erfolgen kann, ohne dass Konsequenzen befürchtet werden müssen. Für den Prozess dieser Auseinandersetzung ist eine Vielfalt von Faktoren in allen drei Zielbereichen des IKL entscheidend – so z.B. die Bereitschaft, den Zustand der Desorientierung und der Verwirrung auszuhalten („Einstellungen“), das Wissen um den Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Kultur („Wissen“) sowie die Fähigkeit zur Deutung dieses Zusammenhangs sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlichen Ebene der Gedichte („Können“).

Was die Arbeit mit zweisprachiger *Chicano*-Poesie so spannend für das IKL macht, ist die besondere Rolle, die der Sprache beim Aushandeln von individuellen und kollektiven Identitäten zwischen dem Eigenen und dem Fremden zugeschrieben wird. Die Schüler können dafür sensibilisiert werden, dass sich die Sprachmischung jeweils anders gestalten wird, je nachdem, ob sie zum Ausdruck einer kollektiven, „Wir“-*Chicano*-Identität (vgl. Alurista, 1976), oder einer individuellen *Borderlands*-Identität (vgl. Valdés, 2007, Valenzuela, 1998) dienen soll. So wird im ersten Fall mit Oppositionen und klarer Trennung zwischen den Sprachen gearbeitet und im zweiten mit einer sprachlichen Verschmelzung und mehr oder weniger fließenden Übergängen. Ein Aspekt von essentieller Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass sprachliche Gestaltung selbst Vorstellungen von Fremdem und Eigenem relativieren kann. Ein Beispiel hierfür ist das Gedicht „English con Salsa“ von Gina Valdés (2007). Es ist zum großen Teil auf Englisch verfasst, aber so geschickt mit spanischsprachigen Verweisen auf mexikanische Traditionen und Geschichte kombiniert, dass es sich wortwörtlich um ein English con Salsa handelt. Durch die spanischsprachigen Elemente wird das Englische also verfremdet, d.h. „mexikanisiert“ und „eigen“ gemacht. Damit wird die inhaltliche Botschaft des Gedichtes auch sprachlich realisiert. Es kann keine vollständige Assimilation des Eigenen in das Fremde geben, genauso wenig eine Beibehaltung des Eigenen ohne des Einflusses von Fremdem, es kann nur ein Wechselspiel zwischen den beiden existieren – „English con Salsa“ oder „Salsa with Inglés“. Hier wird also Sprache dafür benutzt, kulturelle Einflüsse statt kultureller Grenzen zu betonen, aber auch um zu zeigen, wie sprachliche Manipulationen Vorstellungen von Kulturen verändern können. Dieser enge Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache bzw. dem Sprachenlernen und dem interkulturellen Lernen wird im Rahmen des LA-Ansatzes besonders deutlich zum Ausdruck gebracht.

#### **4.3 Förderung von *Language Awareness* mit zweisprachiger *Chicano*-Poesie**

Im Folgenden soll dargelegt werden, warum das Konzept der *Language Awareness* von großem Interesse für die aktuelle Fremdsprachendidaktikforschung ist. Zum einen kann dieses Konzept einen wichtigen Beitrag zur Mehrsprachkeitsförderung leisten (vgl. Morkötter, 2005, Hülk/Nieweler, 2000, Leitzke-Ungerer,

2008). Zum anderen scheint das Interesse an LA in seiner engen Verbindung zum IKL begründet zu sein – ein Aspekt, der sich in den Arbeiten der späten 1990er Jahren zu zeigen anfängt (vgl. Luchtenberg, 1994, 1998, Gnutzmann, 1997). Gerade in aktuelleren Beiträgen wird LA als integrativer Teil des IKL angesehen, so z.B. in dem Modell von Byram (1999: 20), das das Sprachenlernen und das kulturelle Lernen in Verbindung bringt, sowie in dem darauf basierenden Modell von Caspari und Schinschke (2007: 92), in welchem LA als Schnittstelle zwischen den Bereichen „Wissen“ und „Einstellungen“ dargestellt wird. Es sei hier angemerkt, dass diese Vorstellung noch keinen Eingang in die bildungspolitischen Dokumente gefunden hat. So bemängelt Caspari (2008: 31) an der Erfassung der interkulturellen Kompetenz durch die Bildungsstandards, dass sie die Sprachbewusstheit bzw. die LA nicht als einen eigenständigen Bereich dieser Kompetenz berücksichtigen. Das Wie? und Warum? der Verbindung zwischen dem IKL und der LA soll im Verlaufe der Arbeit näher thematisiert werden. Hier sei zunächst einmal festgehalten, dass es offensichtlich gibt, weshalb eine nähere Beschäftigung mit diesem Konzept für die didaktische Auseinandersetzung mit den *Chicano*-Gedichten relevant erscheint.

#### **4.3.1 Was ist unter *Language Awareness* zu verstehen?**

Das Konzept der LA hat seinen Ursprung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre in Großbritannien. Es bildete sich heraus vor dem Hintergrund wachsender Sprachdefizite sowohl im Bereich des muttersprachlichen als auch im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts (vgl. Gnutzmann, 1997: 229). Diese Defizite brachte man in Zusammenhang mit den vielfältigen Formen der Einwanderung, die Großbritannien zu einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft machten. Mit der Veröffentlichung seiner Monographie 1984 unternahm Hawkins einen Versuch, die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer mit Hilfe des LA-Konzeptes als Basis für eine Verbesserung der schulischen Sprachkenntnisse zu nutzen und initiierte somit die LA-Debatte (vgl. Hülk/Nieweler, 2000: 302f.). LA wird in Deutschland seit dem Beginn der 1990er Jahre rezipiert. Als Hauptvertreterin des interkulturellen Ansatzes gilt vor allem Luchtenberg (1994, 1995, 1998). LA ist ein heterogenes Konzept, das verschiedene Ziele anstrebt. Es soll Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken, zur Akzeptanz sprachlicher Vielfalt beitragen, Sprachanalysen anregen, Sprachhandeln be-



wusster machen und zum Verstehen der Angebundenheit von Sprache an soziokulturelle Kontexte beitragen, es soll zum „Aufdecken“ von Sprachmanipulationen führen und metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren (vgl. Luchtenberg, 1994: 4). Aufgrund der Vielfältigkeit der mit LA erfassten Ziele erscheint diese Definition sehr diffus. Es geht hierbei um eine Art Nachdenken über Sprache, aber es wird nicht deutlich, ob der Prozess dieses Nachdenkens und Bewusstmachens unter LA bezeichnet werden kann, oder ob LA nicht eher als das Ziel dieses Prozesses zu verstehen ist (vgl. Luchtenberg, 1994: 4). LA könnte sich aber auch auf Methoden beziehen, die zur Bewusstmachung führen sollen, wie etwa die oben genannte „metasprachliche Kommunikation“. Knapp-Potthoff (1997b: 11ff.) hebt zu Recht hervor, dass LA auch deshalb nicht klar zu definieren ist, weil dieses Konzept sowohl als Wissen über sprachliche Phänomene verstanden werden kann, als auch als Erkenntnis, z.B. um die kulturspezifische Prägung von Wortschatz, oder auch als Haltung, z.B. gegenüber Sprachmanipulationen. In dieser Arbeit wird der Begriff in all seinen Bedeutungsfacetten gebraucht, d.h. als ein Konzept, das sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Ziele und Methoden des FSU beziehen kann. In Anlehnung an Morkötter (2005: 37) wird LA nicht als Zustand gesehen, sondern als ein individuell verlaufender Prozess, welcher ein Gefüge von Emotionen, Kognitionen und Einstellungen involviert und deshalb der Idee des ganzheitlichen Lernens verpflichtet ist.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion werden typischerweise drei Ebenen von LA unterschieden: die kognitive Ebene, die affektive Ebene und die soziale Ebene (vgl. Hülk/Nieweler, 2000: 303, 306f., Luchtenberg 1994: 5).<sup>41</sup> Auf der kognitiven Ebene stehen die Wahrnehmung und die Beschreibung sprachlicher Strukturen im Zentrum. Sprachliche Regularitäten und ihre Funktionen, aber auch Sprachvariationen sollen erkannt und erarbeitet werden. Parallelen und Unterschiede im Hinblick auf lexikalische, syntaktische und textstrukturelle Elemente zwischen verschiedenen Sprachen sind auch zu entdecken. Auf der affektiven Ebene sollen Einstellungen und Haltungen gegenüber Sprache ausgebildet werden, wie z.B. Neugierde und Freude beim Umgang mit Sprache. Hier ist also eine affektive Bindung zur Sprache zu ermöglichen, z.B. indem vielfältige Wahrnehmungskanäle, wie auditive oder visuelle, angesprochen werden, um bestimm-

---

<sup>41</sup> Es ist notwendig, den Begriff *Language Awareness* als Gegenstand dieser Arbeit von dem Begriff der *Language Learning Awareness* oder Sprachlernbewusstheit abzugrenzen. Der zweite Begriff bezieht sich auf die Reflexion des Lernprozesses einer Sprache und u.a. auch auf die bewusste Anwendung von Lernstrategien (vgl. Morkötter, 2005: 40).

te Assoziationen hervorzurufen. Auf der sozialen Ebene werden die gesellschaftliche und die kulturelle Rolle von Sprache untersucht. Dabei sollen die Schüler erkennen, dass Sprache und Sprachverhalten vielfältige Informationen transportieren, so z.B. über die soziale oder regionale Zugehörigkeit der Sprecher (Soziolekte oder Dialekte), ihr Alter oder Geschlecht sowie auch über ihre Einstellungen gegenüber der jeweiligen Sprachvariante. Auf dieser Ebene ist auch die Einsicht zu fördern, dass Sprache kulturell geprägt ist, so z.B. anhand idiomatischer Wendungen oder Sprichwörter. Das Aufdecken von Sprachmanipulationen im öffentlichen Sprachgebrauch und das Durchschauen von Beziehungen zwischen Sprache und politischer und sozialer Macht (z.B. anhand politischer Texte oder Werbetexte) sind ebenfalls auf sozialer Ebene anzustreben.<sup>42</sup> Ein wichtiges Ziel ist auch die Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz von Sprachenvielfalt.

Ein Überblick über die unterschiedlichen Domänen der LA hat deutlich gemacht, dass es sich hierbei um ein integratives Konzept handelt, das alle angesprochenen Ebenen in sich vereint. So konnte bei der letzten Dimension gesehen werden, dass hierbei sowohl die affektive als auch die kognitive Ebene eine Rolle spielen, denn es geht gleichzeitig um eine Analyse von Sprachfunktionen (z.B. bei der Aufdeckung des Manipulationspotentials) als auch um die Entwicklung von bestimmten Einstellungen, der Toleranz und der Akzeptanz, die andererseits auch die Voraussetzung für die Beschäftigung mit sprachlicher Vielfalt darstellen. Es ist auch klar geworden, dass es bei LA nicht um den Erwerb instrumenteller Sprachkompetenzen oder um das „bloße“ Sprachhandeln geht, sondern um eine Reflexion über Sprache als formales System, aber auch als Kommunikationsmittel, mit dem Emotionen ausgedrückt und hervorgerufen werden können und das auch als gesellschaftlich-politisches Phänomen betrachtet werden muss (vgl. Gnutzmann, 1997: 232).

Die obige Darstellung verschiedener Ebenen der LA hat auch gezeigt, dass die Methode des Sprachvergleichs, bzw. der kontrastiven Betrachtung unterschiedlicher Sprachvarianten, Sprachfunktionen und unterschiedlichen Sprachgebrauchs, eine große Rolle bei diesem Ansatz spielt. LA bezieht sich also auf eine Reflexion über Sprache als ein komplexes Phänomen, das differenziert zu betrachten ist, sowohl im Hinblick auf seine innersprachlichen Aspekte (Register,

---

<sup>42</sup> Dieser Aspekt der LA wird auch als *Critical Language Awareness* bezeichnet (Gnutzmann, 1997: 233f.). Es handelt sich um eine Erweiterung des LA- Konzeptes, die besonderen Schwerpunkt auf die Untersuchung des Manipulationspotentials von Sprache legt, d.h. auf die Beziehung zwischen politischer und gesellschaftlicher Macht und Sprache.

Varietäten, Rollenverhalten etc.) als auch im Hinblick auf die Unterschiede, die sich zwischen Erstsprache(n) und Fremdsprache(n) ergeben. Der LA-Ansatz kann in seiner Breite also nur in einem FSU sinnvoll eingesetzt werden, der sich für die Präsenz mehrerer Sprachen öffnet. Kontrastierende Betrachtungen von Sprachen oder Sprachverhalten zeigen fast immer auf, und das scheint der wichtigste Beitrag der LA zum FSU zu sein, dass eine Reflexion über Sprache auf ihren Gebrauch in „kulturellen Zusammenhängen“ bezogen werden muss (Gnutzmann, 1997: 228). Sprachenlernen ist immer interkulturelles Lernen und vice versa. Das interkulturelle Lernen ist in umfassender Weise ohne eine Reflexion über Sprache im Sinne des LA-Ansatzes nicht vollständig möglich.

#### **4.3.2 Warum kann das interkulturelle Lernen nicht auf *Language Awareness* verzichten?**

Um diese Frage zu beantworten, wird wiederum die ursprüngliche Definition von IKL betrachtet. Nach Bredella (2010: 123) ist Kultur „nicht unmittelbar zugänglich“, sondern nur durch Interpretationen „zu erschließen“. Das heißt, dass Kultur immer in irgendeiner Weise vermittelt wird und dies geschieht fast immer mittels Sprache bzw. Sprachverhalten. Beim IKL mit literarischen Texten müssen sich die Schüler gänzlich auf die Sprache als Kulturträger verlassen, da hier nicht-sprachliche Elemente, wie etwa nonverbale Signale, ausgeschlossen sind. Bei Gedichten ist eine noch höhere Aufmerksamkeit auf Sprache und sprachliche Gestaltung notwendig, weil die Dekodierung der Sprache der Poesie aufgrund ihrer hohen Verdichtung noch komplexer ist. Wenn also mittels literarischer Texte fremde Kulturen erschlossen werden sollen, ist eine Beschäftigung mit ihrer (fremden) Sprache nicht zu umgehen. Sie ist als ein Vermittler zwischen der tatsächlich existierenden (fremden) Kultur und den Lesern als Rezipienten dieser zu begreifen.

Wenn beispielsweise IKL anhand des Gedichtes „Los Corts“ von Carmen Tafolla (1992: 58-61) gefördert werden soll, erscheint dieses gerade aufgrund der unterschiedlichen Sprachvarietäten und Register sehr komplex. Die Schüler müssten, um den Fremdverstehensprozess initiieren zu können, die Innenperspektive, d.h. die Perspektive der fünf Sprecher, einnehmen können. Um dies tun zu können, müssen sie aber zunächst ihre Sprache verstehen. Mit Verstehen ist hier nicht das Erschließen von unbekanntem Wortschatz gemeint, sondern das Dekodieren

des kulturellen Inhalts des Gedichtes. So könnten die Schüler zum ersten Teil des Gedichtes (*la madre*) etwa folgende Fragen stellen: Warum ist sie die einzige „Stimme“, die fast nur Spanisch spricht? Welche Rolle spielen die spanischen Diminutive für ihr Sprachverhalten? Warum ist das einzig englischsprachige Wort ausgerechnet „welfare“ (Sozialhilfe)? Das Erfassen der Sprache erlaubt es, die Perspektive der *madre* zu rekonstruieren, denn die (kulturelle) Identität dieser Person wird nur mittels Sprache vermittelt. Die Einnahme der Innenperspektive erfolgt hier mittels einer Reflexion über die Sprache der fremden Figur, wodurch der Fremdverstehensprozess eine wichtige kognitive Dimension erhält. Dies bedeutet nicht, dass das kognitive Verstehen das emotionale ausschließt. Bestimmte Einstellungen zu der Sprechart der *madre* können entwickelt werden, ohne diese dekodiert zu haben, so kann z.B. ihre Art, sich auszudrücken, als besonders herzlich empfunden werden. Zum Nachvollziehen dieser Perspektive (Empathie) gehört aber auch eine kognitive Prüfung dieser Einstellungen. So könnte anschließend untersucht werden, am Gebrauch welcher sprachlichen Strukturen dieser Eindruck der Herzlichkeit festgemacht werden kann. In diesem Falle wäre es vermutlich der Gebrauch der Diminutive. Eine solche Vorgehensweise ist gänzlich im Sinne des LA-Ansatzes. Dabei werden sowohl die affektive als auch die kognitive Dimension der LA angesprochen. Die Schüler reagieren in einer bestimmten Weise auf das Sprachverhalten der ersten Stimme in Tafollas Gedicht (affektive Dimension) und lernen gleichzeitig, diese Einstellungen auf bestimmte Effekte zurückzuführen, die durch sprachliche Gestaltung evoziert werden (kognitive Dimension). Noch wichtiger, sie lernen, dass Sprache wichtige kulturelle Inhalte transportiert. So könnte bei den Diminutiven auf die Unterschiede bezüglich der Häufigkeit ihrer Verwendung und ihrer unterschiedlichen Funktionen in spanischsprachigen und deutschsprachigen Ländern eingegangen werden. Der Vergleich von unterschiedlichem Sprachverhalten gehört ebenfalls zur Koordination von Innen- und Außenperspektive als letzten Schritt des IKL. Die Koordination der fünf Stimmen innerhalb des Gedichtes verlangt auch eine Konzentration auf die Sprache. So könnte man untersuchen, was der Gebrauch von unterschiedlichen Registern oder unterschiedlichen Anteilen des Spanischen und des Englischen über die kulturelle und die soziale Zugehörigkeit dieser Personen aussagt. Dies wäre ein wichtiger Schritt bei der Koordination der Multiperspektivität. Um diese Reflexionen auf die eigene Außenperspektive zu übertragen, könnten die Schüler dazu angeregt werden, darüber nachzudenken, wie sie andere

Menschen in ihrem Sprachverhalten wahrnehmen, aber auch sich selbst, und auf welche sprachlichen Aspekte diese Wahrnehmungen zurückzuführen sind.

Was sich also anhand dieses Gedichtes zeigt, ist dass IKL im Sinne eines Fremdverstehensprozesses auf die Beschäftigung mit Sprache und der Beschäftigung mit der Frage, was an ihr fremd ist und warum, nicht verzichten kann. In anderen Worten, es werden Inhalte und Methoden des LA-Ansatzes benötigt, um IKL fördern zu können. LA-Ansätze ermöglichen einerseits die Bewusstmachung sprachlicher und somit auch kultureller Vielfalt. Andererseits, und dies ist noch wichtiger, zeigen sie auf, dass Fremdverstehen immer ein Erfassen des kulturellen Inhalts der fremden Sprache voraussetzt. Außerdem spielen die sprachvergleichenden Methoden der LA-Konzeptionen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Multiperspektivität und der Perspektivenkoordination als wichtigen Prozessen des IKL (vgl. Luchtenberg, 1998: 148ff.). Schließlich kann auf LA als einen Bestandteil des IKL auch deshalb nicht verzichtet werden, weil durch die Anwendung dieses Konzeptes die fremdsprachliche Dimension des IKL, die nach Caspari und Schinschke (2007) bisher noch vernachlässigt wurde, gezielt gefördert werden kann. Wenn im Mittelpunkt des IKL die kulturelle Dimension von Sprache, sowohl der fremden als auch der eigenen, stehen soll, dann erscheint eine Reflexion über Sprache als soziokulturelles Phänomen und eine aktive Einbeziehung von unterschiedlichen Sprachvarietäten bzw. von Fremd- und Muttersprache(n) der Schüler als notwendiger Schritt, um erfolgreich interkulturell lernen zu können (vgl. auch De Florio-Hansen, 1995: 404).

Nun stellt sich die Frage, wie die LA in das integrative Konzept des IKL integriert werden kann. In Byrns (1999: 20) Modell *The language and culture teaching process* ist LA das Verbindungsglied zwischen *language learning* und *cultural awareness*. Es kann daher von einer Brückenfunktion dieses Konzeptes insofern gesprochen werden, als es eine Verbindung zwischen dem Erwerb von Sprachkompetenz und dem Verstehen der fremden Kultur schafft und die gegenseitige Förderung dieser bewirkt. Wenn wir das Beispiel der Diminutive betrachten, so würde eine Reflexion über die Funktion und die Verwendungsweise von Diminutiven in spanischsprachigen Ländern das Erlernen dieser grammatischen Struktur insofern fördern, als es den Schülern aufzeigen würde, dass sie eine besondere Relevanz für die interkulturelle Kommunikation besitzt.

Grammatik- und Wortschatzarbeit gewinnen durch die Anwendung des LA-Ansatzes an Sinn, da sie als Lernprozesse aufgefasst werden, bei welchen (in-

ter)-kulturell relevantes Wissen vermittelt wird. Es finden sich zahlreiche andere Beispiele, die dies illustrieren. Meistens handelt es sich um Sprachstrukturen, deren Gebrauch und Funktion je nach Kultur unterschiedlich interpretiert werden. Dies sind zum Beispiel idiomatische Ausdrücke, Redewendungen, Witze, Wörter mit unterschiedlichen Konnotationen, Regeln des Vorstellens oder des Begrüßens bzw. Verabschiedens, Konventionen des Diskursverhaltens etc. Das LA-Konzept als Teil des IKL trägt also zu einer Wissenserweiterung im Hinblick auf strukturelle und soziolinguistische Aspekte von Sprache bei. Die Beispiele zeigen, dass dabei auch das Wissen der Schüler um die kulturspezifische Prägung jeglicher Kommunikation erweitert werden kann.

Auch Caspari und Schinschke (2007) sehen den Beitrag der LA zum IKL im Wissenserwerb, aber gleichzeitig auch in der Herausbildung von Einstellungen gegenüber dem Fremden. LA ist als Schnittmenge zwischen den Dimensionen „Wissen“ und „Einstellungen“ in ihrem Modell dargestellt. Durch das Nachdenken über Sprache, ihre vielfältigen Funktionen und Ausprägungen, wird eine Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt angestrebt, sowie ihre Akzeptanz und die Bereitschaft, sie zu respektieren und nachzuvollziehen, sich aber auch kritisch mit ihr auseinanderzusetzen. Schließlich ist es auch im Sinne des LA-Ansatzes, die Beschäftigung mit Sprache zu einem Abenteuer zu machen, und somit Freude am Umgang mit dem Fremden zu fördern. Sowohl diese Einstellungen als auch das Wissen über Kultur und Sprache, das mittels des LA-Ansatzes gewonnen werden kann, bilden die Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation und spiegeln sich somit im Bereich des „Könnens/Verhaltens“ aus dem Modell von Caspari und Schinschke (2007) wider.

#### **4.3.3 Warum und wie ist *Language Awareness* anhand zweisprachiger *Chicano*-Gedichte zu fördern?**

Im Verlaufe dieser Arbeit wurden viele Gründe dafür genannt, warum sich besonders die zweisprachige *Chicano*-Poesie für die Förderung der LA als einen Kompetenzbereich des IKL eignet. Erstens ist deutlich geworden, dass der spezifische Beitrag dieser Gedichte für das IKL darin liegt, dass sie Begegnungen mit fremden Kulturen nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich realisieren. Der Fremdverstehensprozess mit diesen Gedichten involviert notwendigerweise eine Reflexion über Sprache und ihren kulturspezifischen Gehalt, ganz im Sinne der

LA-Konzeptionen. Gründe zur Reflexion und einer kritischen und nachvollziehenden Auseinandersetzung mit Sprache bieten verschiedene sprachliche Phänomene dieser Poesie, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Große Vielfalt an Sprachvarietäten des Englischen und Spanischen, z.B. der Gebrauch verschiedener Register, Dialekte und Soziolekte, der Jugendsprache, Umgangssprache, Vulgärsprache, geschlechtsspezifische Sprache sowie unterschiedlichste Kombinationen dieser Varietäten
- Kulturspezifisch konnotierter Wortschatz, z.B. Bezeichnungen, die mit mexikanischer Küche assoziiert werden, geographische Bezeichnungen, Namen bestimmter historischer und mythologischer Figuren Mexikos, politisch konnotierter Wortschatz zur Erschaffung eines gemeinsamen Bewusstseins aller *Chicanos* (*raza*, *hermanos*), stark umgangssprachlicher oder vulgärer Wortschatz
- Kulturspezifisches Kommunikationsverhalten, z.B. mit der englischen Sprache assoziierte Förmlichkeit vs. Herzlichkeit und Vertraulichkeit der spanischsprachigen Sprecher
- Verschiedene Elemente zur affektiven Besetzung der Sprache, z.B. Ausrufe, Diminutive, mit Familie und Heimat assoziierter Wortschatz, stark umgangssprachlich und vulgär besetzte Sprache, Oralität
- Sprachspiele, z.B. Nutzung von Homophonen oder Homonymen
- Sprachmanipulationen, z.B. Anpassung der Schreibweise englischer Wörter an das Spanische, Groß- und Kleinschreibung zur Betonung
- Kombinationen beider Sprachen, um ästhetische Effekte zu erzielen, z.B. Veränderung des Rhythmus, Realisierung literarischer Figuren, Bildung von Kontrasten

Wie diese Übersicht zeigt, können Aspekte der LA anhand fast jedes der vorgestellten *Chicano*-Gedichte gefördert werden. Zum Zwecke der Illustrierung beschränke ich mich hier auf die Besprechung des Gedichtes „El Mercado“ (Tafolla, 2004: 25ff.), anhand dessen verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der LA kurz vorgestellt werden sollen. Mehr als andere Autoren arbeitet Tafolla mit Sprachvariation und Oralität, auf die sie zurückgreift, um kleine Szenen zu schaffen, die die Alltagssprache der *Chicanos* soziolinguistisch besonders gut abbilden. Das Gedicht zeichnet sich durch viele der oben aufgelisteten Sprachphänomene aus, wobei hier besonders die regionale und die soziale Markiertheit des Spanischen sowie die stark umgangssprachliche Prägung dominieren. Das Gedicht ist sprachlich so gestaltet, dass die evozierte Szene, ein Dialog zwischen zwei spanischsprachigen (vermutlich mexikanischen) Marktverkäufern über den

tragischen Tod des Bruders einer Bekannten, nur aufgrund der Sprache räumlich situiert und die Sprecher im Hinblick auf ihre soziale und regionale Zugehörigkeit hin identifiziert werden können. In anderen Worten, auch ohne den Titel des Gedichtes „El Mercado“ zu kennen, werden den Lesern ausreichend sprachliche Hinweise gegeben, um die Szene auf einem mexikanischen Markt in den USA zu lokalisieren.<sup>43</sup> So sind beispielsweise Ausrufe zu finden, mit denen die Verkäufer für ihre typischerweise mit der mexikanischen Küche assoziierten Produkte werben: „¡Molcajetes!“, „¡Chiles!“, „¡Serranos!“ oder „¡Jalapeños!“. Ein anderer wichtiger Hinweis, der die Lokalisierung des Geschehens in einem Grenzgebiet zwischen den USA und Mexiko erlaubt, ist die Erwähnung der Stadt „[Alamo]“, die in der Nähe der Grenze liegt. Dem vertraut klingenden Gespräch der Verkäufer ist der formellere Ton ihrer nordamerikanischen Kunden entgegengestellt. Der Eindruck von Förmlichkeit entsteht etwa durch den Gebrauch von „[Excuse me]“. Die Abgrenzung von der Sprache der mexikanischen Verkäufer ist auch graphisch markiert. Die Umgangssprachlichkeit und Oralität sowie die daraus resultierende Vertraulichkeit der einen und die angedeutete Förmlichkeit und Distanziertheit der anderen Sprechergruppe sind Phänomene, die auf einer kognitiven Ebene analysiert werden können. So könnte mit den Schülern zusammen diskutiert werden, anhand welcher sprachlichen Strukturen der umgangssprachliche Ton des Gedichtes festzumachen ist. Beispielsweise könnte hier der Gebrauch von Abkürzungen genannt werden, die die tatsächliche Aussprache imitieren und daher der Sprache einen oralen Charakter verleihen: „pa“ für *para*, „pos“ für *pues*, „'stá“ für *está*, „dél“ für *de él*, „'e“ für *de* und „'mano“ für *hermano*. Andere Konstruktionen, die die Sprache des Gedichtes umgangssprachlich klingen lassen, sind etwa: „Ya me anda!“, „anda muy/ metida“, „para matarse con pena“, „el conqué“ (Geld), der Ausruf „¡iii“ etc.<sup>44</sup>

In engem Zusammenhang mit der Oralität steht auch die formale Gestaltung des Gedichtes. Auffällig ist, dass keine Gestaltungsmittel, wie etwa Reimschemata,

---

<sup>43</sup> Diese Tatsache ist auch im Hinblick auf das methodische Vorgehen bei der Förderung von LA interessant. So könnte man die Arbeit mit diesem Gedicht so initiieren, indem man es den Schülern ohne den Titel vorlegt und sie Hypothesen über den sozialen und kulturellen Ursprung der zwei Sprechergruppen (mexikanischer und nordamerikanischer) sowie über die regionale Situierung der Szene bilden lässt.

<sup>44</sup> Ich bin mir dessen bewusst, dass es im soziolinguistischen Sinne nicht ganz präzise ist, diese Konstruktionen als umgangssprachlich zu bezeichnen, da dadurch nicht klar wird, ob sie für die Umgangssprache des mexikanischen Spanischen charakteristisch sind, für die in den USA gesprochene regionale Variante des mexikanischen Spanischen oder etwa auch in anderen (z.B. peninsularen) Varietäten des Spanischen zu finden sind. Da es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, die Sprache(n) der *Chicanos* einer linguistischen Analyse zu unterziehen, kann bei der Charakterisierung einiger sprachlicher Strukturen nicht ganz auf den Gebrauch unpräziser Termini verzichtet werden.



Versmaß, literarische und rhetorische Figuren etc., vorzufinden sind und die Form offen, flexibel und wenig strukturiert erscheint. Dies zeigt sich am Gebrauch von Ausrufen, langen Versen ohne Interpunktion, abgebrochenen und unvollständigen Satzkonstruktionen etc. Da es bei dem LA-Ansatz um eine Reflexion über Sprache und ihre Wirkungsweisen geht, sollten die Schüler die Funktionen dieses Phänomens untersuchen.

Anders als in vielen anderen Gedichten soll die Sprache in „El Mercado“ nicht durch poetische Verfahren verfremdet werden, sondern möglichst „natürlich“ klingen, da eine Nähe zum alltäglichen Sprachverhalten der *Chicanos* erreicht werden soll. Die Oralität und nicht die Poetizität steht im Zentrum. In diesem Sinne wird durch die Reflexion über Sprache im Sinne des LA-Ansatzes auch literarisches Lernen gefördert. Auf den Zusammenhang zwischen LA und dem literarischen Lernen kann im Rahmen dieser Arbeit leider nicht ausführlich eingegangen werden. Es ist aber ein zusätzlicher Hinweis darauf, dass der FSU auf das LA-Konzept bei der Förderung vieler elementarer Kompetenzen nicht verzichten kann.

Ein wichtiges Ziel des LA-Konzeptes ist es, das Wahrnehmen und Beschreiben von verschiedenen Sprachvarietäten zu fördern. In diesem Gedicht finden sich einige lexikalische Elemente des mexikanischen Spanischen, wie etwa „molcajete“, „helote“ und „nomás“. Auch der schon mehrmals erwähnte sehr häufige Gebrauch der Diminutive und Augmentative im mexikanischen Spanischen, im Unterschied etwa zum peninsularen Spanisch (vgl. Batchelor/San José, 2010: 455), lässt sich in diesem Gedicht beobachten, beispielsweise in „arrozito“, „montonota“ und „florezotas“. Hierbei wird auch die Einsicht gefördert, dass Sprache immer wertvolle kulturelle Informationen transportiert und in entscheidender Weise durch Kultur geprägt ist - ein Teilaspekt der sozialen Dimension von LA. So kann gesehen werden, dass sich der indigene Ursprung der *Chicanos* in ihrer Sprache manifestiert, denn viele der Begriffe, die mit mexikanischer Küche assoziiert werden, stammen aus dem Nahuatl. Wir würden vergeblich nach einer Entsprechung für das Wort „molcajete“ im Deutschen suchen, da der deutschen Kultur das Zermahlen von Chili eine vollkommen fremde Tradition ist. Das Vergleichen von Sprachen resultiert so in einem Vergleich von Kulturen, bzw. von Fremdem und Eigenem dieser Kulturen, und somit im IKL.

Dass Sprache wichtige Informationen über regionale, soziale und kulturelle Zugehörigkeit vermittelt, wird vor allem bei der Analyse der Verfahren der Sprach-

mischung deutlich. Durch die Kontrastierung des Englischen als Sprache der Kunden und des Spanischen als Sprache der Marktverkäufer werden soziale Hierarchien sichtbar gemacht. Das Spanische ist die Sprache, in welcher man sich gegenseitig Probleme anvertraut, Verständnis und Solidarität ausdrückt und sich über den Alltag austauscht. Das Englische dagegen ist die Sprache der „gringos“, d.h. die Sprache der Autoritäten. Die Mehrheit des englischsprachigen Wortschatzes wird mit dem Sozialversicherungssystem und dem Arbeitsalltag in den USA assoziiert, so z.B. in „Social Security“, „retirement“, „employer“, „Medicare“ und „load“. Diese Konzepte stehen in direkter Verbindung mit dem tragischen Schicksal des Bruders von Tencha, dessen Krankheit nicht behandelt werden konnte, weil ihm sein Arbeitnehmer keine Sozialversicherung gezahlt hat - ein Hinweis auf die Ausbeutung vieler mexikanisch stämmiger Immigranten in den USA. Wie schon so oft in *Chicano*-Gedichten, werden auch hier durch die Kontrastierung des Spanischen und Englischen zwei soziale und kulturelle Identitäten gegenübergestellt, wobei die *Chicanos* als sozial und ökonomisch untergeordnet, aber untereinander solidarisch dargestellt werden.

Der Gebrauch des Spanischen und Englischen vermittelt auch wertvolle Informationen über die Einstellungen der Sprecher gegenüber diesen Sprachen – eine wichtige Erkenntnis im Sinne der affektiven Dimension des LA-Ansatzes. Die stark positive affektive Besetzung des Spanischen wird mittels Anreden wie „hombre“, „’mano“, oder dem Ausdruck von Mitleid, wie in „pobre’e la Tencha“, deutlich. Die US-Stimmen sind von einer gewissen Lächerlichkeit begleitet, denn sie dienen der Evozierung stereotyper Eigenschaften, wie z.B. der Probleme, die US-Amerikaner mit der spanischen Aussprache haben, wie in „[som-bray-roes]“ (*sombreros*), oder ihrer Angst vor dem zu scharfen Essen der mexikanischen Küche („[Are these hot?]“). Sprache wird also hier dafür benutzt, die Machtverhältnisse „umzudrehen“ und die US-Amerikaner auszugrenzen (soziale Dimension des LA-Ansatzes).

Zu dieser Erkenntnis kann auch gelangt werden, wird zunächst die affektive Dimension der LA in den Vordergrund gestellt. Die Analyse unterschiedlicher Sprachen und Sprachvarietäten könnte an die unterschiedlichen Einstellungen oder Assoziationen anknüpfen, die die Schüler mit diesen verbinden. Was assoziieren sie mit diesen Sprachverhalten, wie stellen sie sich die Sprecher und die Umgebung vor? Wie empfinden sie die Sprachmischung? Können sie Veränderungen im Ton oder Rhythmus des Gedichtes je nach Sprache(n) erfassen und welche

Reaktionen rufen diese bei ihnen hervor? Es wäre sinnvoll, die Schüler das Gedicht mit verteilten Rollen laut vorlesen zu lassen, oder noch besser vorspielen zu lassen, da sie dabei die Gelegenheit bekommen würden, ihre Einstellungen und Reaktionen sprachlich zum Ausdruck zu bringen, aber auch die Veränderungen im Ton und Rhythmus des Gedichtes nachzuempfinden. Beim lauten Vorlesen bekommt die Sprache oft einen spielerischen Charakter und die Leser müssen ihre Stimme an den Rhythmus und die Intonation der beiden Sprachen anpassen. Werden Sprache und Sprachkombinationen als unterhaltsam und spielerisch empfunden, so steigt auch die Motivation, sich analytisch mit ihnen auseinanderzusetzen (kognitive Dimension des LA-Ansatzes). Werden positive Reaktionen gegenüber Sprache oder Sprachmischung entwickelt, wie etwa Gefallen am Rhythmus und Klang sowie Neugierde und Interesse an der Art und Weise dieser Kombinationen, so steigt auch die Bereitschaft dazu, mit den entsprechenden Kulturen in den Dialog zu treten und sich auf das Unbekannte dieser einzulassen.

Abschließend möchte ich zusammenfassen, warum sich nun genau die zweisprachige *Chicano*-Poesie zur Förderung der LA als integrativen Bestandteil des IKL eignet. Mehr als andere literarische Texte erfordern diese Gedichte eine Reflexion über Sprache, zum einen weil diese in verdichteter Form dargestellt wird, zum anderen, weil in ihnen unterschiedlichsten Ausprägungen von Sprache(n) begegnet werden kann, sei dies Englisch oder Spanisch, ihre vielfältigsten Kombinationen, ihre Dialekte, Soziolekte, Register etc. Unterschiedliche Sprachverhalten vermitteln jeweils andere kulturelle Informationen, die es zu dekodieren gilt.

Das Besondere an den *Chicano*-Gedichten ist, dass diese Informationen ganz bewusst und zu ganz bestimmten Zwecken ihren Eingang in die Sprache(n) der Gedichte finden. Das Ziel der *Chicano*-Dichter besteht oft darin, unterschiedliche *Chicano*-Identitäten zu evozieren und darzustellen. Dies geschieht mittels Sprache und Sprachvariation. Je nachdem, ob Zugehörigkeit oder Abgrenzung von einer bestimmten sozialen oder kulturellen Gruppierung ausgedrückt werden soll, ändert sich das Sprachverhalten. So wird auf Umgangssprache zurückgegriffen, um die Zugehörigkeit zu einer niedrigeren sozialen Schicht zu markieren, aber auch um Vertrautheit zwischen den *Chicanos* anzudeuten. Wird das Englische modifiziert, so geschieht dies oft zum Zwecke der Abgrenzung von der nordamerikanischen Kultur. Werden positiv besetzte Anreden wie *hermano* benutzt, so um

die Zugehörigkeit zu der *Chicano*-Kultur und die Solidarität aller *Chicanos* zu demonstrieren. In anderen Worten, *Chicano*-Gedichte enthalten „versteckte“ Signale, die wertvolle kulturelle Informationen transportieren. Diese sind affektiv besetzt, sie vermitteln oder erwecken bestimmte Emotionen gegenüber Kulturen, sie können aber auch die Sicht auf eine Kultur modifizieren oder in eine bestimmte Richtung lenken und sie folgen bestimmten Regelmäßigkeiten, die es aufzudecken gilt.

Durch die Reflexion über Sprache wird die fremde Perspektive zugänglicher, ihre Fremdheit wird aufgedeckt und mit Bedeutung versehen. Diese Bedeutungshandlung ist eine Voraussetzung für das IKL, aber gleichzeitig auch ein Teil von diesem. Bei der Aufdeckung des kulturellen Inhalts wird der Versuch unternommen, zu verstehen, wie und warum jemand so spricht, wie er oder sie spricht. Automatisch werden Vergleiche zur eigenen Sprache oder Sprachvariante angestellt und es wird über Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert. Insofern lässt sich sagen, dass IKL und LA zwei ineinander verwobene Lernprozesse darstellen, die man genauso schlecht separat voneinander betrachten kann, wie man dies mit Sprache und Kultur tun kann.

## **5 Methodische Hinweise zur Nutzung zweisprachiger *Chicano*-Poesie im Spanischunterricht**

Die ausführliche literaturwissenschaftliche und didaktische Analyse ausgewählter Beispiele zweisprachiger *Chicano*-Poesie zeigt, dass sich diese sehr wohl für die Förderung des IKL und der LA im FSU Spanisch eignet. In diesem letzten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie die Arbeit mit den zweisprachigen Gedichten nun konkret erfolgen soll, d.h. welche Methoden und Aufgabentypen eingesetzt werden können, um die besprochenen Ziele zu erreichen. Stark verallgemeinert lässt sich sagen, dass durch den Umgang mit diesen Gedichten eine Sensibilisierung der Schüler für den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur angestrebt wird. Dies bedeutet, dass zweisprachige *Chicano*-Poesie das Verständnis und das Gefühl dafür fördern kann, dass Sprache wichtige kulturelle Informationen vermittelt, diese aber auch modifizieren kann. Im Einzelnen heißt dies, dass die Schüler die Bereitschaft dazu entwickeln sollen, die Ambivalenz und die Fremdheit dieser Informationen auszuhalten, unterschiedlichen Ausprägungen von Sprache mit Respekt und Interesse zu begegnen, Wissen über die

kulturspezifische Prägung von Sprache zu erwerben sowie dieses mit dem Wissen über die kulturellen Besonderheiten der fremde(n) Kultur(en) in Zusammenhang zu bringen und schließlich, die Verfahren der Sprachgestaltung auf ihren kulturellen Inhalt und dessen Funktion hin deuten zu können, d.h. das Verhältnis zwischen Sprache(n) und dem Ausdruck bzw. der Konstituierung kultureller Identität(en) zu untersuchen. Bereits die Länge dieses Satzes lässt erkennen, dass die Arbeit mit dieser Poesie umfangreiche und vielfältige Ziele verfolgt. Dies erfordert ein abwechslungsreiches Methodenrepertoire. Das Erstellen von Unterrichtsmaterialien würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, daher werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, einige Verfahren und Aufgabentypen zum Umgang mit dieser Poesie vorzustellen.

Es ist grundsätzlich möglich, bei der Arbeit mit *Chicano*-Gedichten sowohl analytische als auch kreative Verfahren anzuwenden (vgl. Caspari, 1995, Nünning/Surkamp, 2008: 86). Die Schüler sollen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II einerseits über die Fähigkeit verfügen, formale Merkmale (literarischer) Texte zu analysieren, aber auch kreativ mit ihnen umzugehen (vgl. Senatsverwaltung Span, 2006: 17). Werden die vorgeschlagenen Aufgaben zu dieser Poesie in gängigen Lehrwerken betrachtet („must be the season of the witch“ in Gehndges/Leicht/Meyer, 2004: 307 und „English con Salsa“ in Kilnk/ Schattschneider, 2007: 85), so werden in beiden vorwiegend analytische Zugänge angestrebt. Analytische Verfahren der Textbegegnung sind vor allem für die Förderung des kognitiven (Fremd)-Verstehens des kulturellen Inhalts der Gedichte und seinem Zusammenhang mit der Sprachmischung von essentieller Bedeutung. Dies wurde bereits zuvor erörtert. Eine eingehende Untersuchung formaler Darstellungsverfahren ist äußerst wichtig, wenn die Schüler dafür sensibilisiert werden sollen, dass je nach sprachlicher Gestaltung der Gedichte unterschiedliche Vorstellungen von kulturellen Identitäten sowie Einstellungen gegenüber diesen vermittelt werden können. In diesem Sinne soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Verfahren der Sprachmischung und ihre Effekte bzw. Funktionen zu untersuchen und dabei Regelmäßigkeiten zu entdecken. Dabei sollen u.a. Sprachvarietäten, Verfahren der Sprachmanipulation, durch Sprachmischung entstandene literarische Figuren und formale Besonderheiten etc. beachtet werden.

Es soll aber nicht vergessen werden, dass sowohl IKL als auch LA ganzheitliche Konzepte sind, die sich nicht nur durch eine kognitive, sondern auch durch eine affektive Dimension auszeichnen. Kreative Verfahren der Textbegegnung bieten

vielfältige Möglichkeiten, um beide Dimensionen angemessen zu fördern. Die kreativen Verfahren regen zu „einer eher subjektiv-individuellen, intuitiven, [...] und emotionalen Auseinandersetzung mit literarischen Texten“ (Brusch/Caspari, 1998: 172) an. Dies ist ein wichtiger Aspekt, denn der Prozess des IKL gestaltet sich, wie bereits erwähnt, höchst individuell. Diese Verfahren werden auch dem dialogischen Charakter des Fremdverstehensprozesses gerecht, da sie den Schülern die Gelegenheit bieten, selbst tätig zu werden und auf vielfältige Weise in den Dialog mit dem Text zu treten und diesen Prozess der Auseinandersetzung in verbale und non-verbale Produkte umzusetzen (vgl. Caspari, 1995: 242). So sind z.B. vielfältige Umformulierungen und Umgestaltungen der Gedichte möglich, die ein Experimentieren mit der Sprachmischung ermöglichen. Beispielsweise ist es denkbar, den Schülern die Aufgabe zu geben, die spanischsprachigen Passagen der Gedichte in englischsprachige umzuschreiben und vice versa, um beobachten zu können, wie dadurch der Inhalt des Gedichtes andere Konnotationen bekommt, weil jede Sprache unterschiedliche kulturelle Assoziationen erweckt. Wie z.B. werden die spanischen Diminutive ins Englische übersetzt? Notwendigerweise werden die Schüler zu der Einsicht gelangen, dass bestimmter kulturspezifischer Wortschatz gar nicht oder nicht vollständig in eine andere Sprache übersetzt werden kann. Der Übersetzungsfähigkeit kommt bei der Arbeit mit mehrsprachigen literarischen Texten eine ganz besondere Rolle zu, da ihre Förderung dazu beiträgt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen bewusst zu machen, was insbesondere im Hinblick auf die Förderung der LA von zentraler Bedeutung ist (vgl. Gnutzmann, 2000). Sicherlich ist es sehr herausfordernd, von einer Fremdsprache in die andere zu übersetzen. Hier ist es aber sinnvoll, weil durch Übersetzungsversuche deutlich wird, dass die Auswahl der Sprache in diesen Gedichten sehr eng an das kulturelle Bewusstsein ihrer Sprecher gebunden ist, und daher sehr schwer zu verändern ist, ohne einen ganz anderen Effekt zu erzielen.

Denkbar ist auch das Umschreiben der Gedichte aus einer anderen Perspektive. So könnte beispielsweise das Gedicht „El Mercado“ aus der Perspektive nord-amerikanischer Kunden oder gar deutscher Touristen dargestellt werden. Dies erfordert eine Perspektivenkoordination und eignet sich somit zur Förderung des IKL. Das Interessante dabei wäre, zu beobachten, wie Schüler die sprachliche Gestaltung der Gedichte verändern. Denkbar wären auch Aufgaben, die ein Erweitern oder Kürzen der Gedichte verlangen. Wie würde sich z.B. der Ton des

Gedichtes verändern, würden bestimmte „ethnic markers“ (Martín-Rodríguez, 1994: 114), wie z.B. *raza* oder *hermano*, ausgelassen werden? Eine interessante Aufgabe könnte darin bestehen, das Gedicht zu vertonen, d.h. einen passenden musikalischen Hintergrund für die verschiedensprachigen Passagen des Gedichtes zu finden und diese vor dem Hintergrund dieser zu rezitieren. Dabei sollen die Schüler auf die durch Sprachmischung entstandenen Veränderungen im Rhythmus und Klang der Gedichte aufmerksam werden. Die bei solchen kreativen Aufgaben implizit nachvollzogenen Funktionen der Sprachmischung könnten in einem abschließenden Rezeptionsgespräch explizit bewusst gemacht werden, d.h. kognitiv verarbeitet werden. Die Mehrsprachigkeit der eigenen Lerngruppe könnte bei der Arbeit mit diesen Gedichten auch berücksichtigt werden. So könnte man die Schüler bitten, ein ausgewähltes *Chicano*-Gedicht in ihren eigenen Sprachen oder Sprachvarietäten aufzuschreiben, so z.B. das Deutsche mit dem Türkischen, Polnischen, Russischen, Arabischen, Französischen etc., oder aber auch mit regionalen Dialekten, dem Berlinerischen, Sächsischen, Bayerischen etc. zu kombinieren (vgl. Rösch, 1995: 92). Diese Aufgabe ist ganz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik, da damit die Mehrsprachigkeit im eigenen Klassenzimmer aktiv einbezogen wird. Des Weiteren macht so eine Aufgabe auch deshalb Sinn, weil schließlich der Rückbezug fremder Erfahrungen mit Mehrkulturalität (Innenperspektive) auf den eigenen mehrsprachigen Alltag (Außenperspektive) beim Erwerb interkultureller Kompetenz als ein wichtiges Endziel betrachtet wird.

## 6 Fazit und Ausblick

Das Anliegen dieser Arbeit war die Erarbeitung des didaktischen Potentials zweisprachiger *Chicano*-Poesie für den FSU Spanisch der Sekundarstufe II, wozu sich vorab die Notwendigkeit einer literaturwissenschaftlichen Analyse ergab. Es konnte beobachtet werden, dass sich diese Poesie durch eine thematische und formale Komplexität und Diversität auszeichnet. Trotz der Vielfalt von unterschiedlichen *Chicano*-Erfahrungen, denen sie Ausdruck verleiht und die ihrerseits unterschiedliche politisch und sozial bedingte Vorstellungen von *Chicano*-Identitäten widerspiegeln, weisen diese Gedichte viele Gemeinsamkeiten auf. Sie sind Produkte einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Identität, die in einem Gegeneinander und Miteinander zweier unter-

schiedlicher Kulturen ausgehandelt wird. Diese *Chicano*-Identitäten, denen durch die Gedichte eine Stimme und dadurch eine Anerkennung verliehen werden, sind flexibel, differenziert, ambivalent und widersprüchlich. Sie werden über die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Kulturen, einer bestimmten kulturellen oder geschlechtlichen Gruppe und nicht zuletzt zu einer bestimmten Sprache kommuniziert.

Viele literarische Texte, besonders solche aus dem Bereich der Migrantenliteratur, behandeln diese Thematik. Die große Besonderheit der zweisprachigen *Chicano*-Poesie liegt aber in ihrem Umgang mit Sprache als einem Mittel zum Ausdruck und zur Konfiguration kultureller Identitäten. Bei der exemplarischen Analyse der Gedichte konnten vier verschiedene Funktionen von Zweisprachigkeit festgestellt werden: Zweisprachigkeit als Gestaltungsmittel zur Erzielung ästhetischer Effekte, Zweisprachigkeit als Mittel, um die politische und soziale sowie die geschlechtliche Affirmation der *Chicanos* auszudrücken und Zweisprachigkeit als Ausdruck einer *Borderlands*-Identität. Im Zusammenhang mit den letzten drei Funktionen wurde von einer doppelten Funktion von Sprache in der zweisprachigen *Chicano*-Poesie gesprochen – Sprache als Ausdruck einer hybriden Grenzidentität („So sprechen wir!“) und Sprache als Mittel zur Identitätsstiftung („Du bist, was du sprichst.“). So wurde anhand der Gedichte „El Mercado“ und „Los Corts“ von Carmen Tafolla festgestellt, dass je nach der benutzten Sprachvarietät, dem Register, dem Anteil des Spanischen und Englischen und der Art und Weise ihrer Kombination, unterschiedliche Vorstellungen über die jeweiligen Sprecher hinsichtlich ihrer kulturellen Zugehörigkeit, ihres Alters, ihres sozioökonomischen Niveaus, ihres Bildungsniveaus etc. geweckt wurden. Gleichzeitig wurde bei vielen Gedichten, z.B. in denen von Alurista (1976), beobachtet, wie Sprache identitätsstiftend nach innen sowie durch Abgrenzung nach außen wirkt, indem durch die zweisprachige Gestaltung eine *Chicano*-Gemeinschaft evoziert wird und das Lesepublikum gleichzeitig eingeschränkt wird. *Chicano*-Autoren arbeiten mit sog. „ethnic markers“ (Martín-Rodríguez, 1994: 114), wie z.B. *raza*, *hijos* oder *Aztlán*, die auf einen gemeinsamen Ursprung aller *Chicanos* verweisen. Viele Gedichte enthalten außerdem Hinweise auf das kulturelle Gut der *Chicanos*, z.B. auf Figuren indigener Mythen und indigene Symbolik, Figuren aus der *Chicano*-Geschichte, geographische Verweise und Wortschatz aus dem Bereich der mexikanischen Küche etc. Die Dekodierung dieser Hinweise erfordert Kenntnisse über die *Chicano*-Kultur, ihre Traditionen und Sprache(n). Die Spra-



che der Gedichte wird nur dann verständlich, wenn die Leser bereit sind, sich auf die Fremdheit der *Chicano*-Kultur einzulassen und diese emotional und kognitiv zu verstehen. Gleichzeitig können die *Chicano*-Identitätsbilder nur dann erschlossen werden, wenn sich die Lernenden auf die Fremdheit ihrer Sprache(n) einlassen und ihren kulturellen Inhalt dekodieren.

Dass Sprache und Kultur in einem Wechselverhältnis zueinander stehen, wird anhand zweisprachiger *Chicano*-Poesie ganz besonders deutlich und genau darin liegt das Potential dieser Texte für den FSU Spanisch. Das Sensibilisieren für dieses Verhältnis zwischen Sprache und Kultur involviert Lernprozesse, die in der Fremdsprachendidaktik mit den Konzepten des IKL und der LA assoziiert werden. Genauso wie die Reflexion über Kultur mit der Reflexion über Sprache einhergeht, so sind auch diese beiden Prozesse als sich gegenseitig beeinflussende zu betrachten. Im Hinblick auf das IKL liegt das Potential dieser Poesie in ihrer Multikulturalität und Multiperspektivität, sowie in der Tatsache, dass diese aufgrund der zweisprachigen Gestaltung der Gedichte nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich realisiert werden.

Die *Chicano*-Identitätsbilder als Gegenstand dieser Poesie sind komplex und vielfältig, da sie aus dem Kontakt mehrerer unterschiedlicher Kulturen erwachsen und zwischen dem Kollektiven (Wir–*Chicanos*) und Individuellem (Ich-*Chicano/a*, Frau/Mann, Mexikaner(in), US-Amerikaner(in), Indio(a) etc.) ausgehandelt werden. Diese schon sehr differenziert dargestellten Perspektiven werden in einigen Gedichten zusätzlich mit der Perspektive der Anderen (der US-amerikanischen Stimmen) kontrastiert. Daher ist der Prozess der Perspektivenkoordination hier äußerst komplex. Sein besonderer Anspruch liegt darin begründet, dass sich diese Perspektiven nicht strikt voneinander trennen lassen, sondern fließend ineinander übergehen. Bei der Koordination dieser Innenperspektiven wird den Schülern deutlich, dass „eigene“ und „fremde“ Kultur flexible und dynamische Begriffe sind, zwischen welchen keine klaren Grenzen gezogen werden können. In vielen Gedichten geht es ja gerade darum, dass das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft nur durch das ständige Verhandeln zwischen dem Eigenen und dem Fremden möglich ist – eine Erfahrung, die ihre klare Manifestation in der zweisprachigen Gestaltung der Gedichte findet.

Die inhaltliche Multiperspektivität findet ihre Entsprechung in der Mehrsprachigkeit der Gedichte. Die Annahme einer fremden Perspektive verläuft so parallel zur affektiven und kognitiven Auseinandersetzung mit den entsprechenden

sprachlichen Strukturen, mittels welcher diese Perspektive evoziert wird. Im Sinne der LA soll dabei vor allem das Wissen um die kulturspezifische Prägung von Sprache sowie um Sprache als soziokulturelles Phänomen gefördert werden, wobei auch der Herausbildung von bestimmten Einstellungen, wie der Toleranz und dem Respekt gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt, aber auch der Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit dieser, eine wichtige Bedeutung zukommt.

Das Wissen, die Einstellungen und die Fähigkeiten, die im geschützten Rahmen einer literarischen Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Vielfalt erworben wurden, sollten in einem nächsten Schritt auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der eigenen Gesellschaft übertragen werden. Toleranz gegenüber unterschiedlichen Ausprägungen von Sprache, die Bereitschaft, sich auf ihre Fremdheit einzulassen und Kultur und Sprache als heterogene und dynamische Gebilde aufzufassen, können bei den Schülern nur dann gefördert werden, wenn man sie zu Leitlinien des eigenen Unterrichts macht.

Damit ist eine Öffnung des FSU in vielerlei Hinsicht gemeint. Dies bedeutet eine Abkehr von der strikten Einsprachigkeit und die Bereitschaft dazu, andere (Fremd)-Sprachen in den Unterricht zu integrieren. Wer im Spanischunterricht keine andere Sprache als Spanisch zulässt oder im Englischunterricht nur das Englische duldet, nimmt den Schülern die Chance, durch Sprachvergleiche über Formen und Funktionen von Sprachen zu reflektieren und diese als flexibel und sich gegenseitig beeinflussend anzuerkennen. Wer auf der Einsprachigkeit beharrt, inszeniert eine Situation, die es in Wirklichkeit nicht gibt. In Spanien oder Lateinamerika wird nicht nur Spanisch gesprochen, genauso wenig wie in den USA nur Englisch benutzt wird. Es existieren mittlerweile überall (ebenfalls in Deutschland!) mehrkulturelle und heterogene Lebensentwürfe, d.h. Menschen, die sich in ihrem unmittelbaren Alltag mindestens zweier Sprachen bedienen. Es ist daher an der Zeit, die Mehrsprachigkeit der Außenwelt in den eigenen Klassenraum zu holen. Eine Art und Weise dies zu tun, ist die aktive Einbeziehung mehrsprachiger literarischer Texte. Ein verstärkter Forschungsbedarf besteht in der Untersuchung ihres didaktischen Potentials für den FSU, beispielsweise im Hinblick auf das IKL und LA, aber auch im Hinblick auf das literarische Lernen. Des Weiteren ist die Entwicklung von konkreten Unterrichtsvorschlägen notwendig, wenn der Eingang von Mischtexten in den FSU gesichert werden soll. Entscheidend ist aber vor allem die Bereitschaft dazu, den FSU anderen Sprachen

und anderen Identitätsentwürfen zu öffnen. Wir sollten mehrkulturelle Lebensentwürfe als ein alltägliches Phänomen akzeptieren und die inhaltliche und die sprachliche Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in unserem Unterricht nicht zur Ausnahme, sondern zur Regel machen.

## 7 Anhang

### Alurista (1976)

#### address

	address
	occupation
	age
	marital status
5	- perdone. . . yo me llamo pedro
	telephone
	height
	hobbies
10	previous employers
	- perdone. . . yo me llamo pedro
	pedro ortega
	zip code
15	i.d. number
	classification
	rank
	- perdone mi padre era el señor ortega
20	(a veces don josé)
	race

**Alurista (1976)**  
***i can't***

i can't  
keep from crying  
my gente sufre  
the man, he hassles  
5 and our pride is stomped  
upon my death!  
que no me dejo!  
que pasó?  
i don't know  
10 but it's happening  
maze  
detention camps  
the heat  
and troops reserved for  
15 our annihilation  
es mi tierra  
la de mis padres  
and grandfathers  
our caballeros tigres  
20 y caballeros águilas  
we and nuestra independencia  
the spaniards gone  
we got our freedom then  
to lose it now?  
25 to lose it here?  
hell no!  
por mi madre!  
not now!  
not ever!  
30 i will my freedom  
and it wills my people's  
my gente  
Raza de Bronce  
libre  
35 amos of our bodies  
masters of our hearts  
y nuestras almas libres  
para ser hombres  
to will our manhood into eternity  
40 to perpetuate  
and live for ever  
in our LIBERTAD

**Alurista (1976)**

***must be the season of the witch***

must be the season of the witch  
la bruja  
la llorona  
she lost her children  
5 and she cries  
en las barrancas of industry  
her children  
devoured by computers  
and the gears  
10 must be the season of the witch  
i hear huesos crack  
in pain  
y lloros  
la bruja pangs  
15 sus hijos han olvidado  
la magia de durango  
y la de moctezuma  
- el ilhuicamina  
must be the season of the witch  
20 la bruja llora  
sus hijos sufren; sin ella

*la Llorona* (Span): vergleiche meine Erklärung auf der Seite 21

*durango*: eine Stadt im US-Bundesstaat Colorado

*moctezuma*: ein aztekischer Herrscher, der von Hernán Cortés besiegt wurde

(vgl. Gehendges/Leicht/Meyer, 2004: 306)

*ilhuicamina*: eine mythologische Figur der Azteken (vgl. Gehendges/Leicht/ Meyer, 2004: 306)

## Alurista (1976)

### *what's happening*

what's happening...  
    mr. jones  
where is it?  
    do you know?  
5   pero nunca te importó  
    and now; now  
you tell me you care  
    do you...  
        mr. jones?  
10   el águila de nuestro orgullo  
    is now settled on the cactus of your apathy  
devouring  
    the serpent of inhumanities  
that crawled viciously in your américa  
15   "américa"  
blind to the lake of human values  
floating emaciated in its ethnocentricity  
jose luis peralta, genaro arciaga,  
macario juan infante, y richard perez  
20   nosotros!  
we care, nos importa mucho!  
... mr. jones  
we know where it's at,  
    mr. jones ...  
25   we do  
    and make happen,  
    mr. jones  
the happening  
    es obra nuestra  
30   we done it; mr, jones  
    dig?  
dig mr. jones?  
    mr. jones?  
do you or do you not dig!  
35   mr. jones wake up!  
the apathy of your eyelids  
    --it stupefies you  
        and you can't see  
    can you...  
40   ... mr. jones?

*águila* (Span): Adler (PONS)<sup>45</sup>

*serpent* (Eng) (US): Schlange (PONS)

---

<sup>45</sup> Im Folgenden werden alle Termini, für deren Bedeutung das elektronische PONS-Sprachenportal (<http://de.pons.eu/>, 20.01.2012) konsultiert wurde, mit PONS markiert.

**Anzaldúa, Gloria (1999)**

***To live in the Borderlands means you***

- are neither *hispana india negra española*  
*ni gabacha, eres mestiza, mulata*, half-breed  
caught in the crossfire between camps  
while carrying all five races on your back  
5 not knowing which side to turn to, run from;
- To live in the Borderlands means knowing  
that the *india* in you, betrayed for 500 years,  
is no longer speaking to you,  
that *mexicanas* call you *rajetas*,  
10 that denying the Anglo inside you  
is as bad as having denied the Indian or Black;
- Cuando vives en la frontera*  
people walk through you, the wind steals your voice,  
you're a *burra, buey*, scapegoat,  
15 forerunner of a new race,  
half and half—both woman and man, neither—  
a new gender;
- To live in the Borderlands means to  
put *chile* in the borscht,  
20 eat whole wheat *tortillas*,  
speak Tex-Mex with a Brooklyn accent;  
be stopped by *la migra* at the border checkpoints;
- Living in the Borderlands means you fight hard to  
resist the gold elixir beckoning from the bottle,  
25 the pull of the gun barrel,  
the rope crushing the hollow of your throat;
- In the Borderlands  
you are the battleground  
where enemies are kin to each other;  
30 you are at home, a stranger,  
the border disputes have been settled  
the volley of shots have shattered the truce  
you are wounded, lost in action  
dead, fighting back;
- 35 To live in the Borderlands means  
the mill with the razor white teeth wants to shred off  
your olive-red skin, crush out the kernel, your heart  
pound you pinch you roll you out  
smelling like white bread but dead;
- 40 To survive the Borderlands  
you must live *sin fronteras*  
be a crossroads.



*gabacha* (Span): *Chicano*-Terminus für eine Frau mit heller Haut (vgl. Anzaldúa, 1999: 217)

*half-breed* (Eng): Mischling (PONS)

*rajetas* (Span): jemand, der sein Wort nicht hält (vgl. Anzaldúa, 1999: 217)

*burra* (Span): Esel (PONS)

*buey* (Span): Ochse (PONS)

*la migra* (Span) (Mex): Immigrationspolizei an der Grenze zwischen den USA und Mexiko (RAE)<sup>46</sup>

*kernel* (Eng): Getreidekorn (PONS)

---

<sup>46</sup> Alle Erklärungen, die die Abkürzung RAE tragen, stammen aus dem *Diccionario de la lengua española* der Real Academia Española (2001) (<http://www.rae.es/rae.html>, 20.01.2012).

**Burciaga, José Antonio (2005)**  
***Poema de amor bilingüe***

Tu sonrisa es un sunrise  
cosechada  
de tu smile  
sembrada como una semilla  
5 dentro del sol  
de mi soul  
con una ardent pasión  
passion ardiente  
chisporroteando en un mar de amar  
10 donde more es amor  
en un sea de sí  
llena con la sal de salt  
en la saliva de saliva  
que da sed  
15 pero jamás está sad.  
Dos lenguas que se encuentran  
no es un beso de boca  
sino amor bilingüe.

*chisporroteando* (Span): Funken sprühend (PONS)

**Sánchez, Trinidad Jr.**  
***Why Am I So Brown?***

*for Raquel Guerrero*

A question Chicanitas sometimes ask  
while others wonder: Why is the sky blue  
or the grass so green?

Why am I so Brown?

5     God made you brown, mi'ja  
color bronce—color of your raza  
connecting you to your raíces,  
your story/historia  
as you begin moving towards your future.

10    God made you brown, mi'ja  
color bronce, beautiful/strong,  
reminding you of the goodness  
de tu mama, de tus abuelas  
y tus antepasados.

15    God made you brown, mi'ja  
to wear as a crown for you are royalty—  
a princess, la raza nueva,  
the people of the sun.

20    It is the color of Chicana women—  
leaders/madres of Chicano warriors  
luchando por la paz y la dignidad  
de la justicia de la nacion, Aztlan!

25    God wants you to understand...brown  
is not a color...it is:  
a state of being a very human texture  
alive and full of song, celebrating—  
dancing to the new world  
which is for everyone...

30    Finally, mi'ja  
God made you brown  
because is it one of HER favorite colors!

**Tafolla, Carmen (1992)**  
**Los Corts (5 voces)**

Los Corts 1. (la madre)

- Las dos de la tarde y el calor.  
Sudor pegajoso saliendo hasta de los ojos.  
Cuando yo era chamacuela, me encantaban estas tardes,  
5 Porque podía ir a buscar los gatos del barrio dormiditos  
en sus rincones  
Pero ahora es m'ija la que les va a buscar,  
Sí, esos mismos gatos roñosos y flacos.  
Y yo que ya no puedo respirar de tanto calor que hace  
10 en este cuartito.  
Me acuerdo de cuando era muy bonita –  
Ahora el cuerpo se me va desbaratando cada día  
Y la cara se va cayendo, y cuando lo arreglo  
Parece de plástico, o de payasa.  
15 ¿Ya qué soy? Sólo sudor y dolores.  
Uju – el bebito ya se despertó.  
Mañana tendré que ir a welfare.  
... Las tres de la tarde y el calor.

Los Corts 2. (el chamaquito)

- 20 ¡Jiiii-jo! ¡Me jayé un daime!  
¡Ta hueno eso!  
Pa los airplanos que venden de wood  
(¿O eran de cuara esas?)  
Nuimporta- hasta los beisbólcarts se compran a nicle,  
25 (También esos dientes de wax...)  
Cuando llega Deri del trabajo, le voy decir,  
O le asusto con los dientes.  
Y esa vieja mala de la tiendita  
que siempre me 'tá regañando,  
30 Le voy *enseñar* ese daime  
Pa que vea  
Pa que vea...

Los Corts 3. (la pachuquita)

- Oye tú – nomás no. La Silvia no vale nada.  
35 Ta bien puta. Corriendo tras el Larry. Y él no la quiere.  
Yo sé – porque me anda buscando a mí. He tol' my brother.  
Y después he asked me if I'd meet him a la tiendita after school.  
Ta bien cool ese – ta pero *chulo*. Es  
el más good-looking de to'a la class. Jijo, y el otro día,  
40 traiba esa camisa azulita, con el collar p'arriba así,  
y se veía su medallón en el chest,  
y como siempre los zapatos shainados y el white hanky–  
¡ta bien pacito!

45 Y La Silvia piensa que lo va a agarrar  
– pero nomás con cadenas, muchacha –  
porque anda trás ésta aquí. Y yo no lo voy correr.  
Me dicen que she's gonna jump me,  
pero tú no te apures, 'manita – yo me defiando  
50 Pinche puta, con la navaja se la entierro esas ideas. Yo me  
defiando. Porque nadie le insulta a La Dot.

... Ey – la Mary Pester le 'taba escribiendo  
dirty notes a La Silvia, y ella también patrás –  
y 'taban diciendo malas cosas de Teodora. Me dijo Rosie.  
Y que Manda y Rosie y la Teodora s'iban a juntar en P.E.  
55 para dárselo a Pester y a Silvia...  
– You *bet* muchacha! Aquí 'toy – lista!  
Ajá, y a ver a quién más juntamos, porque La Silvia  
se junta con todas esas gordonas feotas  
que 'tan pero perras pa' pelear.  
60 Si, en las showers,  
pa' que no vea la Miss Hensley  
porque no le gusta que peleamos  
en el gym floor.

Los Corts 4. (the dropout)

65 N'ombre, ya no voy.  
Aunque 'buelita me diga.  
Ese honroom teesher joto, pinche, caga'o  
Ya no pue'e 'cerme na'a.  
¡Porque yo no me dejo!  
70 ¿Y qué se creen?  
Tan fufurrí y tan smart que se creen –  
yo *no soy* tonto.  
Pero me ponen las *hardest* questions –  
Yo no soy tonto.  
75 ¿Y qué m'importa?  
¿Y qué m'importa si soy tonto?  
¡Mejor que ser joto!  
They don' *like* me, y siempre acusándome a mí.  
N'ombre, ya no voy.  
80 Aunque 'buelita me diga.  
(And I *wasn't* spikking Spanish.  
I *wasn't*!!)

Los Corts 5. (la viejita)

Sí, entre, entre.  
85 Usted es la que trabaja con el Padre Rodríguez. Pos la cosa es  
humilde, pero es suya. Para servirle, Teófila Hernández de Soto.  
Soto, ese fue mi esposo. Sí, el de ese retrato allá –  
Cuando éramos jovencitos – reciencasaditos – nomás  
teníamos el Benny Chuniar y La Lupita. Uh – y la Lupita ya  
90 es grande – ya hasta se casó su *hijo*. Ese es, sí, ese en el T.V. –  
cuando fue su gradu-ey-chon de jaiskul. Y esa bebida ahí en la

- mesita es mi nieta, la más reciente, pero allí nomás tenía los tres años, y ahora fíjate que ya tiene los siete.
- 95 Sí, tengo mucha familia – digo, de los hijos y los nietos – porque ya de primos y de hermanos ya casi todos se han muerto. De hijos y de hijas tengo muchos, y nunca me dejan sola. Todos se han casado menos m'ijo el menor, Rudy (Rudolfo le puse, como mi hermano). Ese es, el que está de uniforme de solda'o. Sí, fue para Vietnam y gracias
- 100 a Dios, me lo mandaron bueno y sano otra vez. Nomás que me lo llevaron de muy muchacho y muy simpático y siempre sonriendo, y ahora a veces se me pone medio-triste y se mete a pelear. Me dice que es porque le hacen menos y le insultan. Y dice que a veces es porque es mexicano. Y yo le digo que
- 105 más antes, fue peor, y que su papá también tuvo que defenderse, ha sido así por mucho tiempo, que no se enoje. Pero no puede hallar trabajo, y, a veces, yo entiendo y yo también me enojo, pero nomás aquí adentro.
- 110 Aquí adentríto, y no le digo a nadien.

*chamacuela* (Span) (Mex): Mädchen, in Anlehnung an *chamaco* (Junge) (PONS)

*welfare* (Eng): Sozialhilfe (PONS)

*¡Me jayé un daime!* (Span): Ich habe eine 10-Cent-Münze gefunden (vgl. die englische Übersetzung von Pérez-Torres, 1995: 229)

*shainados* (Span/Eng): glänzend, eigentlich *shined* (PONS)

*hanky* (Eng): Tuch (PONS)

*pacito* (Span): „a colloquial adjective of affirmation“ (Pérez-Torres, 1995: 229), eigentlich *padrecito*

*pinche* (Span) (Mex, pej<sup>47</sup>): verachtenswert (PONS)

*ella también patrás* (Span): direkte Übersetzung des englischen Ausdrucks „she also (wrote) him back“

*joto* (Span) (Mex, pej): Homosexueller (PONS)

*gradu-ey-chon de jaiskul* (Eng/Span): graduation from high school

<sup>47</sup> Die Abkürzung „pej“ (pejorativ) sowie die im Folgenden benutzten Abkürzungen „fam“ (familiär, umgangssprachlich) und „vulg“ (vulgär) wurden aus dem Wörterbuch des PONS-Sprachenportals übernommen.

**Tafolla, Carmen (2004)**

***El Mercado***

- ¡Molcajetes!  
Listos pa' echarles su arrozito  
pa' curarlos.  
Velvet Pictures – pa' su sala, Señora –  
5 Mira este tigre magnífico – o aquí –  
Jesús, con su corona de espinas,  
y el Presidente Kennedy  
(que bueno era con los mexicanos)  
pa' su comadre – la que anda muy  
10 metida en eso de las neighborhood meetings!
- “EXCUSE ME – DO YOU HAVE SOM-BRAY-ROES?  
THOSE GREAT BIG ONES, YOU KNOW?”
- ¡Chiles! Frescos (y a buen precio.)  
¡Chiles petín! ¡Serranos! ¡Jalapeños!  
15 ¡Chile colorado ya molido!
- “EXCUSE ME– ARE THESE HOT?”
- It feels so hot already. Ya me anda!  
My father used to call these days la canícula.
- Y la Tencha? ¿Porqué no 'stá hoy?  
20 ¿Se le falló el ride?  
– ¿No oíste? iii- ¡qué tragedia!  
Pos que su hermano – el que vive con ella –  
se fue pa' la Social Security,  
pa' que le pagaran lo de su retirement,  
25 y que no le pueden dar nada porque su employer  
no le había sacado pa' Social Security nada,  
después de 40 años.
- Y que le dolía el pecho  
pero no quería ir con el doctor  
30 porque decía que no tenía el conqué  
y que todavía no llegaba al sixty-five  
pa' Medicare –  
y pos nomás se aguantó,  
y ya no se quejó.
- 35 “IS IT FAR TO THE ALAMO?”
- Y que ayer al regresar la Tencha a la casa,  
con toda su montonota de florezotas de papel,  
esas que vende ella y que les gustan  
tanto a los gringos,  
40 pos que al entrar a su casa,

- cargada de todo y no viendo lo que estaba allí,  
que se atropieza con el cuerpo de su hermano  
en el piso, y se cae arriba dél,  
con todo y flores.
- 45 Y el pobre – mas muerto que –  
bueno, pos la Tencha que está  
para matarse con pena que why didn't she  
make him go to the doctor – y habérselo pagado  
ella, aunque fuera a chorritos, como el lay-away.
- 50 Qué lástima, hombre.
- Sí, pobre'e la Tencha. Oyes, si pasas por su casa,  
me traes, las flores y lo que tenga a mercar,  
y yo se los vendo aquí,  
pa' que tenga la pobre
- 55 pa' sus gastos.
- Okay, 'mano. Y el helote  
y la fruta que no se venda hoy,  
se la llevo – al cabo que  
mañana hay otro load.
- 60 – Sí, siempre llega otro load.  
a-ay, así es la vida.  
– Así es la vida.
- ¡Molcajetes!  
Listos pa' echarles su arrozito
- 65 pa' curarlos.



*¡Molcajetes!*<sup>48</sup> (Span) (Mex): Gefäß zum Zermahlen von Chili und anderen Gewürzen (DBM)<sup>49</sup>

*SOM-BRAY-ROES* (Span): vom spanischen Nomen *sombreros*

*Ya me anda!* (Span) (fam): Es ist eilig, dringend! (nach persönlicher Auskunft eines in Mexiko aufgewachsenen Muttersprachlers, 20.01.2012)

*canícula* (Span): die Jahreszeit mit höchsten Temperaturen (RAE)

*le falló el ride* (Span/ Eng): direkte Übersetzung aus dem Englischen (ihre Mitfahrgelegenheit ist ausgefallen)

*conqué* (Span): Geld (PONS)

*Medicare* (Eng): in den USA die staatliche Gesundheitsfürsorge für Senioren (PONS)

*nomás* (Span) (Mex): nur, lediglich (PONS)

<sup>48</sup> Die Quelle des Fotos ist: <http://www.thekitchn.com/the-real-thing-basalt-molcajet-127003> (20.01.2012).

<sup>49</sup> Die Abkürzung DBM wird für Erklärungen verwendet, die aus dem *Diccionario breve de mexicanismos* (Gómez De Silva, 2011) stammen (<http://www.academia.org.mx/dicmex.php>, 20.01.2012).



*Alamo*: Stadt in Texas, befindet sich in der Nähe der Grenze zwischen Mexiko und den USA

*lay-away* (Eng) (US): Kaufen auf Anzahlung (PONS)

*helote* (Span) (Mex): Maiskolben, eigentlich *elote* (PONS)

*load* (Eng): Ladung (PONS)

**Valdés, Gina (2007)**

***English con Salsa***

Welcome to ESL 100, English Surely Latinized,  
inglés con chile y cilantro, English as American  
as Benito Juárez. Welcome, muchachos from Xochicalco,  
learn the language of dólares and dolores, of kings  
5 and queens, of Donald Duck and Batman. Holy Toluca!  
In four months you'll be speaking like George Washington,  
in four weeks you can ask, More coffee? In two months  
you can say, May I take your order? In one year you  
can ask for a raise, cool as the Tuxpan River.

10 Welcome, muchachas from Teocaltiche, in this class  
we speak English refrito, English con sal y limón,  
English thick as mango juice, English poured from  
a clay jug, English tuned like a requinto from Uruapán,  
English lighted by Oaxacan dawns, English spiked  
15 with mezcal from Juchitán, English with a red cactus  
flower blooming in its heart.

Welcome, welcome, amigos del sur, bring your Zapotec  
tongues, your Nahuatl tones, your patience of pyramids,  
your red suns and golden moons, your guardian angels,

20 your duendes, your patron saints, Santa Tristeza,  
Santa Alegría, Santo Todolopuede. We will sprinkle  
holy water on pronouns, make the sign of the cross  
on past participles, jump like fish from Lake Pátzcuaro  
on gerunds, pour tequila from Jalisco on future perfects,  
25 say shoes and shit, grab a cool verb and a pollo loco  
and dance on the walls like chapulines.

When a teacher from La Jolla or a cowboy from Santee  
asks you, Do you speak English? You'll answer, Sí,  
yes, Simón, of course. I love English!

30 And you'll hum  
a Mixtec chant that touches la tierra and the heavens.

*cilantro* (Span): Koriander (PONS)

*Benito Juárez*: Präsident Mexikos (1861–1872)

*Xochicalco, Toluca, Teocaltiche, Uruapán, Juchitán*: mexikanische Städte, die in  
enger Verbindung zur Geschichte des Landes stehen

*Tuxpan River*: ein Fluss in Mexiko

*clay jug* (Eng): Kanne aus Lehm oder Ton (PONS)

*Oaxaca, Jalisco*: Bundesstaaten in Mexiko

*Zapotec*: bezieht sich auf das indigene Volk der Zapoteken, die heute den mexikanischen Bundesstaat Oaxaca bewohnen

*chapulin* (Span): Heuschrecke (PONS)

*La Jolla*: ein Stadtteil San Diegos, Kalifornien

*Santee*: eine Stadt in Kalifornien

*Mixtec*: bezieht sich auf das alte mexikanische Indianervolk der Mixteken im Bundesstaat Oaxaca in Mexiko

**Valdés, Gina**

***Where You From?***

- Soy de aquí  
y soy de allá  
from here  
and from there
- 5      born in L.A.  
del otro lado  
y de éste  
crecí en L.A.  
y en Ensenada
- 10     my mouth  
still tastes  
of naranjas  
con chile  
soy del sur
- 15     y del norte  
crecí zurda  
y norteadada  
cruzando fron  
teras crossing
- 20     San Andreas  
Tartamuda  
Y mareada  
where you from?
- 25     soy de aquí  
y soy de allá  
I didn't build  
this border  
that halts me  
the word fron
- 30     tera splits  
on my tongue

*Ensenada*: eine Stadt im mexikanischen Bundesstaat Baja California

*zurda* (Span): linkshändig (PONS)

*norteadada* (Span): desorientiert (PONS)

*tartamuda* (Span): stotternd (PONS)

**Valenzuela, Liliana (1998)**

***Nov. 2, 1998, On the Eve of Becoming an American Citizen***

***[2 de noviembre, 1998: En vísperas de convertirme en ciudadana americana]***

- Not me, not I  
a gringa I would never be  
gritos de "muera el imperialismo yanqui"  
resonando en mi cabeza  
5 yo, la Malinche,  
"there is always me-search in research"  
going full circle  
me an American  
a Mexican-American  
10 a bona fide Chicana chayote-head  
My life is here now  
raising my bilingual chilpayates  
married, metida hasta las chancas  
in this brave new world.
- 15 A binational  
una Nutella bicolor  
vainilla y chocolate  
dual citizenship, at least,  
los políticos en México finally woke up  
20 to us "raza" on this side of the border.  
Welcome Paisano, Bienvenido Amigo,  
hasta que se les prendió el foco, cabrones.  
Ahora sí, pásenle, que su nopal está lleno de tunas.
- 25 Aquí en la frontera, en el no-man's-land,  
mujer puente, mujer frontera,  
mujer Malinche.
- Ahora sí, cuando me chiflen por la calle  
me podrán decir "gringuita" y por primera vez  
lo seré, una bolilla, una gabacha,  
30 mis ojos azules y cabello rubio por fin  
corresponderán a los estereotipos de la gente  
"But you don't look Mexican"  
Enton's ¿qué parezco? ¿acaso tengo changos en la cara?
- 35 When I die, spread my ashes along the Rio Grande, the  
Río Bravo, where I once swam naked.

*gringo/a* (Span): abwertende Bezeichnung für US-Amerikaner (PONS)

*la Malinche* (Span): vergleiche meine Erklärung auf der Seite 27

*chayote*: Frucht eines Kürbisgewächses aus Mexiko, Mittelamerika oder Brasilien<sup>50</sup>



*chilpayates* (Span) (Mex, fam): Kinder (RAE)

*metida hasta las chanclas* (Span) (fam): mittendrin sein (PONS)

*nopal* (Span): Feigenkaktus (PONS)<sup>51</sup>

*gabacha* (Span) (pej): *Chicano*-Terminus für eine Frau mit heller Haut (vgl. Anzaldúa, 1999: 217)

*chango* (Span) (Mex): Affe (PONS)



---

<sup>50</sup> Die Erklärung und das Bild stammen aus dem „Früchte Lexikon“ <http://www.hooliday.com/tipps-info/fruechte/frucht-lexikon-c.php> (20.01.2012).

<sup>51</sup> Für die Quelle des Bildes siehe <http://mexiko-online.com/Typisch%20Mexiko.html> (20.01.2012).

**Vigil, Evangelina (1985)**  
***me caes sura, ese, descuéntate***

- eres el tipo  
de motherfucker  
bien chingón  
who likes to throw the weight around  
5 y aventar empujones  
y tirar chingazos  
and break through doors  
bien sangrón  
saying con el hocico  
10 "that's tough shit!"  
bien pesao  
el cabrón
- y precisamente por esa razón  
whereas ordinarily  
15 out of common courtesy or stubbornness  
the ground I'd stand and argue principles –  
esta vez que no  
porque esa clase de pendejadas  
mi tiempo fino no merece  
20 y mucho menos mi energía  
sólo que ahí se acaba el pinche pedo
- y no creas tú que es que yo a ti te tengo miedo  
si el complejo ese es el tuyo  
¿porque sabes qué, ese?  
25 out of pure self-interest  
I like to wear only shoes that fit  
me gusta andar comfortable

*chingón* (Span) (Mex, fam): jemand, der kompetent ist; hier: besserwisserisch  
(RAE)

*aventar empujones* (Span): schubsen (PONS)

*chingazos* (Span) (Mex, fam): harte Schläge, in Anlehnung an *chingadazo* (DBM)

*sangrón* (Span) (Mex, vulg): eine unsympathische Person (PONS)

*hocico* (Span): Schnauze (PONS)

*cabrón* (Span) (vulg, pej): ein schlechter Mensch (PONS)

*pendejada* (Span) (Mex, fam): etwas Verrücktes, Albernnes (PONS)

## 8 Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Alurista (1976): „address”. In: Alurista: *Florícanto en Aztlán*. 2. Auflage. Los Angeles: Chicano Studies Center Publications: 25.
- Alurista (1976): „i can’t”. In: Alurista: *Florícanto en Aztlán*. 2. Auflage. Los Angeles: Chicano Studies Center Publications: 3.
- Alurista (1976): „must be the season of the witch”. In: Alurista: *Florícanto en Aztlán*. 2. Auflage. Los Angeles: Chicano Studies Center Publications: 26.
- Alurista (1976): „what’s happening?”. In: Alurista: *Florícanto en Aztlán*. 2. Auflage. Los Angeles: Chicano Studies Center Publications: 19.
- Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, Gloria (1999): „To live in the Borderlands means you”. In: Gloria Anzaldúa: *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. 2. Auflage. San Francisco: Aunt Lute Books: 216 f.
- Burciaga, José Antonio (2005): „Poema de amor bilingüe”. In: Lori Marie Carlson (Hrsg.): *Red Hot Salsa. Bilingual Poems on Being Young and Latino in the United States*. New York: Henry Holt and Company: 13.
- Carlson, Lori Marie (Hrsg.) (1994): *Cool Salsa. Bilingual Poems on Growing Up Latino in the United States*. New York: Henry Holt and Company.
- Carlson, Lori Marie (Hrsg.) (2005): *Red Hot Salsa. Bilingual Poems on Being Young and Latino in the United States*. New York: Henry Holt and Company.
- Laviera, Tato (2005): „My Graduation Speech”. In: Lori Marie Carlson (Hrsg.): *Red Hot Salsa. Bilingual Poems on Being Young and Latino in the United States*. New York: Henry Holt and Company: 22f.
- Sánchez, Trinidad Jr.: „Why Am I So Brown?”.  
<http://xicanopoetrydaily.wordpress.com/2008/06/25/why-am-i-so-brown/>  
(30.01.2012).
- Tafolla, Carmen (1992): „Los Corts (5 voces)”. In: Carmen Tafolla/ Ernesto Padilla (Hrsg.): *Sonnets to Human Beings and Other Selected Works*. Santa Monica: Lalo Press: 58-61.
- Tafolla, Carmen (2004): „El Mercado”. In: Carmen Tafolla: *Sonnets and Salsa*. 2. Auflage. San Antonio: Wings Press: 25ff.



- Valdés, Gina (2007): „English Con Salsa“. In: Hella Klink/ Petra Schattschneider (Hrsg.): *Rutas. Arbeitsbuch Spanisch für die Oberstufe*. Paderborn: Schöningh Verlag: 84 f.
- Valdés, Gina: „Where You From?“. <http://girlgriot.wordpress.com/2008/04/22/where-you-from/> (30.01.2012).
- Valenzuela, Liliana (1998): „Nov. 2, 1998, On the Eve of Becoming an American Citizen“. <http://www.lilianavalenzuela.com/Extractos.html> (30.01.2012).
- Vigil, Evangelina (1985): „me caes sura, ese, descuéntate“. In: Vigil, Evangelina: *Thirty an' Seen a Lot*. Houston: Arte Público Press: 46.

### **Weitere Quellen**

- Abendroth- Timmer, Dagmar/ Fäcke, Christiane (2011): „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“. In: Franz-Joseph Meißner/ Ulrich Krämer (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Stuttgart/ Seelze: Klett/ Kallmeyer: 16-48.
- Althof, Rolf (1998): „Selbstreflexivität und Emanzipation: ein Beispiel für postkoloniale Lyrik“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 32/1998/33: 54-56.
- Amastae, Jon (1992): „Chicano“. In: Tom McArthur/ Feri McArthur (Hrsg.): *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford/ New York: Oxford University Press: 210.
- Arteaga, Alfred (1997): *Chicano Poetics. Heterotexts and Hybridities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batchelor, R.E./ San José, Miguel Ángel (2010): *A Reference Grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (1995): „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: Lothar Bredella/ Herbert Christ (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr: 8-19.
- Bredella, Lothar (2000): „Fremdverstehen mit literarischen Texten“. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Gunter Narr: 133-163.
- Bredella, Lothar et al. (2000): „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Gunter Narr: IX- LII.

- Bredella, Lothar (2010): „Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen“. In: Wolfgang Hallet/ Frank Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 120-125.
- Bruce-Novoa, Juan (1980): „Alurista“. In: Juan Bruce-Novoa (Hrsg.): *Chicano Authors. Inquiry by Interview*. Austin: University of Texas Press: 265-288.
- Bruce-Novoa, Juan (1982): *Chicano Poetry. A Response to Chaos*. Austin: University of Texas Press.
- Brusch, Wilfried/ Caspari, Daniela (1998): „Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte“. In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen: 168-177.
- Burwitz-Melzer, Eva (2001): „„Such is the power of poets...‘: Gedichte und interkulturelles Bewusstsein“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35/2001/53: 17-26.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): „Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit“. In: Karl-Richard Bausch/ Frank Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr: 22-30.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005): „Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“. In: Franz-Joseph Meißner/ Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenheft: Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht* 34/2005: 94-110.
- Bus, Heiner/ Castillo, Ana (Hrsg.) (1994): *Neueste Chicano-Lyrik*. Bamberg: Universitätsbibliothek Bamberg.
- Byram, Michael (1991): „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model“. In: Dieter Buttjes/ Michael Byram (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 17-30.
- Candelaria, Cordelia (1986): *Chicano Poetry. A Critical Introduction*. Westport: Greenwood Press.
- Carro-Klingholz, Laura Ruth (2006): „La literatura chicana: postmodernismo, multiculturalidad e integración“. In: *Hispanorama* 114/2006: 83-89.
- Caspari, Daniela (1995): „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren“. In: *Fremdsprachenunterricht* 39-48/1995/4: 241-246.
- Caspari, Daniela (2004a): „Vier Alibis für's Sprachlernabenteuer - Zum didaktischen Potenzial der französisch-englischen Jugendbücher von Susie Morgenstern und Gill Rosner“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57/2004/1: 6-11.

- Caspari, Daniela (2004b): „You spique anglische?'. Nachdenken über das Fremdsprachenlernen anhand eines Gedichts von R. de Obaldia“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 38/2004/71: 26-29.
- Caspari, Daniela/ Schinschke, Andrea (2007): „Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule“. In: Lothar Bredella/ Herbert Christ (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr: 78-100.
- Caspari, Daniela (2008): „Zu den ‚Interkulturellen Kompetenzen‘ in den Bildungsstandards“. In: Christiane Fäcke/ Walburga Hülk/ Franz-Josef Klein (Hrsg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: ibidem: 19-35.
- De Florio-Hansen, Inez (1995): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit durch Literatur?!“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42/1995/4: 403-410.
- De Florio-Hansen, Inez (2002): „Pennac, *L'agence Babel* et le plurilinguisme. Zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit durch Literatur“. In: *Fremdsprachenunterricht* 46-55/2002/3: 183-186.
- Delanoy, Werner (2006): „Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom“. In: Werner Delanoy/ Laurenz Volkmann (Hrsg.): *Cultural Studies in the EFL- Classroom*. Heidelberg: Winter: 233-248.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit/ Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. Von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.  
<http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf> (30.01.2012).
- Fought, Carmen (2003): *Chicano English in Context*. New York: Palgrave Macmillan.
- Freitag, Britta (2010): „Transkulturelles Lernen“. In: Wolfgang Hallet/ Frank Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 125-129.
- Galindo, Leticia (1995): „Language Attitudes toward Spanish and English Varieties: A Chicano Perspective“. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17/1995/1: 77-99.
- Gehendges, Karl/ Leicht, Lucie/ Meyer, Jens (Hrsg.) (2004): *Enfoques. Spanisches Lesebuch für die Oberstufe*. Bamberg: Buchners Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1997): „Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/1997/3: 227-236.

- Gnutzmann, Claus (2000): „Mensch, be careful!'. Ein Plädoyer zur Arbeit mit mehrsprachigen Texten im Sprach(en)unterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 2000/23: 33-37.
- Gómez De Silva, Guido (2011): *Diccionario breve de mexicanismos*. México: Foro de Cultura Económica. <http://www.academia.org.mx/dicmex.php> (30.01.2012).
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz/ Lüning, Marita (2011): „Kultur und Interkulturalität“. In: Franz-Joseph Meißner/ Ulrich Krämer (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Stuttgart/ Seelze: Klett/ Kallmeyer: 49-80.
- Hermes, Dieter (1990): *Die zeitgenössische Literatur der Chicanos (1959-1988)*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Hülk, Julia/ Nieweler, Andreas (2000): „Language Awareness- ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit“. In: Karin Aguado/ Adelheid Hu (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 301-313.
- Ikas, Karin (2000): *Die zeitgenössische Chicana-Literatur. Eine interkulturelle Untersuchung*. Heidelberg: Winter.
- Karbe, Ursula (2007): „Liebe auf Umwegen'. Zweisprachige Lektüre in der Sek I“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/3: 18-21.
- Keller, Gary (1979): „The Literary Strategies Available to the Bilingual Chicano Writer“. In: Francisco Jiménez (Hrsg.): *The Identification and Analysis of Chicano Literature*. New York: Bilingual Press: 263-316.
- Keller, Gary (1984): „How Chicano Authors Use Bilingual Techniques for Literary Effect“. In: Eugene García/ Francisco Lomelí/ Isidro Ortiz (Hrsg.): *Chicano Studies. A Multidisciplinary Approach*. New York/London: Teachers College Press: 171-190.
- Keller, Gary/ Keller, Randall (1994): „The Literary Language of United States Hispanics“. In: Francisco Lomelí (Hrsg.): *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Literature and Art*. Houston: Arte Público Press: 163-191.
- Klink, Hella/ Schattschneider, Petra (Hrsg.) (2007): *Rutas. Arbeitsbuch Spanisch für die Oberstufe*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997a): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Annelie Knapp-Potthoff/ Martina Liedke (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicum: 181-205.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997b): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“. In: Willis Edmondson/ Juliane House (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenheft: Language Awareness* 26/1997: 9-23.

- Königs, Frank (2000): „Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit“. In: Karin Aguado/ Adelheid Hu (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 1-17.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) (30.01.2012).
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht“. In: Christiane Fäcke/ Walburga Hülk/ Franz-Josef Klein (Hrsg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: ibidem: 105-124.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011): „Crossing borders - Pasando fronteras: Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht“. In: Dagmar Abendroth-Timmer et al. (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 161-179.
- Lomelí, Francisco (1994): „Contemporary Chicano Literature, 1959-1990. From Oblivion to Affirmation to the Forefront“. In: Francisco Lomelí (Hrsg.): *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Literature and Art*. Houston: Arte Público Press: 86-108.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): „Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5/1994/1: 1-25.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): „Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs ‚Reflexion über Sprache‘“. In: *Der Deutschunterricht* 47/1995/4: 93-109.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): „Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-) Unterricht“. In: Katharina Kuhs/ Wolfgang Steinig (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach Verlag: 137-156.
- Luchtenberg, Sigrid (2001): „Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur: Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit?“. In: Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär*. Oldenburg: bis: 59-83.

- Luchtenberg, Sigrid (2004): „Migrantenliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Zur Verbindung von Leseförderung und interkulturellem Lernen am Beispiel ausgewählter Gedichte“. In: *Deutschunterricht* 57/2004/4: 28-35.
- Martin, Holly (2005): „Code-switching in US ethnic literature: multiple perspectives presented through multiple languages“. In: *Changing English* 12/2005/3: 403-415.
- Martín-Rodríguez, Manuel (1994): „Aesthetic Concepts of Hispanics in the United States“. In: Francisco Lomelí (Hrsg.): *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Literature and Art*. Houston: Arte Público Press: 109-133.
- Martín-Rodríguez, Manuel (1995): „Prefacio“. In: Manuel Martín-Rodríguez (Hrsg.): *La voz urgente. Antología de literatura chicana en español*. Madrid: Espiral Hispanoamericana: 13-61.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): „Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen“. In: Karl-Richard Bausch/ Frank Königs/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr: 148-162.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nünning, Ansgar (2000): „«Intermisunderstanding» Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme“. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Gunter Narr: 84-132.
- Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola (2008): *Englische Literatur unterrichten- Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.
- Passel, Jeffrey (2005): *Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population*. Washington, DC: Pew Hispanic Centre. <http://pewhispanic.org/files/reports/44.pdf> (30.01.2012).
- Pérez-Torres, Rafael (1995): *Movements in Chicano Poetry. Against Myths, Against Margins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PONS.eu. Das Sprachenportal. <http://www.pons.eu/> (30.01.2012).
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. 22. Auflage. Madrid: Real Academia Española. <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm> (30.01.2012).
- Rösch, Heidi (1995): *Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Saenz, Rogelio (2010): „Latinos in the United States 2010“. In: *Population Bulletin Update 2010*. Population Reference Bureau.  
<http://www.prb.org/pdf10/latinos-update2010.pdf> (30.01.2012).
- Schinschke, Andrea (1995): „Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem“. In: Lothar Bredella / Herbert Christ (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr: 36-50.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Englisch*. [Berlin]  
[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_englisch.pdf?start&ts=1283429333&file=sek2\\_englisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_englisch.pdf?start&ts=1283429333&file=sek2_englisch.pdf)  
 (30.01.2012).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Spanisch*. [Berlin]  
[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_spanisch.pdf?start&ts=1283429937&file=sek2\\_spanisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_spanisch.pdf?start&ts=1283429937&file=sek2_spanisch.pdf)  
 (30.01.2012).
- Steveker, Wolfgang/ Vences, Ursula/ Wlasak-Feik, Christiane (Hrsg.) (2006): *Punto de Vista. Texte und Aufgaben für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Valdés Fallis, Guadalupe (1976): „Code-Switching in Bilingual Chicano Poetry“. In: *Hispania* 59/1976/4: 877-886.
- Villanueva, Tino (1999): „Rupturas y alianzas en la poesía bilingüe chicana“. In: Gema Areta Marigó et al. (Hrsg.): *Poesía hispanoamericana: ritmo(s)/ métrica(s)/ ruptura(s)*. Madrid: Editorial Verbum: 182-198.
- Volkman, Laurenz (2000): „Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur“. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Gunter Narr: 164-190.
- Weinrich, Harald (1983): „Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 17/1983/67: 207-214.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Ybarra-Frausto, Tomás (1979): „Alurista's Poetics: The Oral, The Bilingual, The Pre-Columbian“. In: Joseph Sommers/ Tomás Ybarra-Frausto (Hrsg.): *Modern Chicano Writers: A Collection of Critical Essays*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall: 117-132.